



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS III – CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA ELIZABETH LIRA DA COSTA PEREIRA

**ORTOGRAFIA - DIFICULDADES X ARBITRARIEDADES:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA-PB
2020**

ANA ELIZABETH LIRA DA COSTA PEREIRA

**ORTOGRAFIA - DIFICULDADES X ARBITRARIEDADES:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa - Teorias da linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Souza Aquino.

**GUARABIRA-PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436o Pereira, Ana Elizabeth Lira da Costa.
Ortografia - dificuldades X arbitrariedades [manuscrito] :
uma proposta de intervenção para os alunos do 6º ano do
ensino fundamental / Ana Elizabeth Lira da Costa Pereira. -
2020.
94 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino
, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Língua portuguesa. 2. Língua Portuguesa. 3. Ortografia.
4. Ensino Fundamental. I. Título
21. ed. CDD 461.5

**ORTOGRAFIA - DIFICULDADES X ARBITRARIEDADES:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ANA ELIZABETH LIRA DA COSTA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa - Teorias da linguagem e Ensino

Aprovada em: 27 / 02 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima de S. Aquino

Prof. (a) Dr. (a) Maria de Fátima de Souza Aquino (Orientador).
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

André Pedro da Silva

Prof. Dr. André Pedro da Silva (Examinador Externo).
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Edilma de Lucena Catanduba

Prof. (a) Dr. (a) Edilma de Lucena Catanduba (Examinador Interno).
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Edgardo Júlio e Salomé (*in memoriam*), por me apresentarem as letras.

AGRADECIMENTOS

À força que me fez vida e move-me, mostrando-me soluções onde não as vejo; que me faz ver certeza no improvável, no impossível... e vencer; e que comumente chamo Deus. A Ele toda honra e toda glória!

Aos meus filhos, Gutenberg Filho, Edgardo Neto e Fellipe, por existirem e fazerem de mim o que eu sou, meu incondicional amor.

A Gutenberg, meu companheiro de 36 anos, com quem divido um projeto de vida, por acreditar nas minhas potencialidades e compreender minhas ausências necessárias.

Aos demais familiares, com quem posso contar sempre que preciso.

Um agradecimento especial à professora Doutora Maria de Fátima de Souza Aquino, pela presença e impecável orientação acadêmica e humana.

Aos professores e professoras da parte curricular do Mestrado, por incitar-nos o gosto pelo saber, pela alegria da descoberta.

À Secretaria Estadual de Educação da Paraíba pela licença concedida para a realização deste trabalho.

À Universidade Estadual da Paraíba, pelo acolhimento.

Ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) por promover esse aperfeiçoamento a nós, professores de Língua Portuguesa.

A todos os meus colegas de turma pelo carinho e pelo apoio recebido.

Por ser uma convenção que contém não só regras como irregularidades, muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve. Sonhando com o cumprimento à risca de certo ideal atribuído ao alfabeto, segundo o qual cada som deveria ser notado por uma única letra, imaginam que seria possível abrir mão da norma ortográfica (Morais, 2009).

RESUMO

Pelo fato de a ortografia ser um aspecto da língua que visa à padronização da escrita e, conseqüentemente, facilita a leitura e melhora a comunicação entre os usuários, esta dissertação trata de uma investigação de caráter intervencionista, cujo objetivo é analisar os erros de ortografia mais recorrentes em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de João Pessoa-PB a fim de contribuir para aprimorar as habilidades linguísticas no que concerne ao aprendizado da escrita ortograficamente correta. Desse modo, é papel da escola, nomeadamente dos professores de língua materna, propor aos alunos situações que os aproximem mais da ortografia da Língua Portuguesa. Erros de escrita são comuns nos primeiros anos do ensino fundamental, entretanto o que vemos é que esses erros se estendem até os anos finais dessa fase da escolaridade. Nessa perspectiva, para realizarmos a nossa investigação, recorreremos, principalmente, a Sousa (1999), Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2003, 2009), Gombert (2003), Zorzi (2003), Bagno (2007), Cagliari (2009) dentre outros, que forneceram suporte teórico para sustentar nossa pesquisa, pois permitem uma discussão pertinente ao assunto. Diante disso, voltamos nossa atenção para esses erros ortográficos, procurando compreender quais as maiores incidências, suas principais causas, que critérios utilizamos para identificá-los e o que podemos fazer para minimizar as dificuldades dos alunos relacionadas à escrita. Para isso, identificamos os principais erros ortográficos cometidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de João Pessoa-PB. Como instrumento de pesquisa, além de observação, adotamos um roteiro de atividades, como proposta de intervenção, em que utilizamos estratégias que levaram os sujeitos pesquisados a refletirem sobre o uso da ortografia em suas produções escritas para que possam se aprimorar, no sentido da aquisição da escrita prevista pela norma culta. Os resultados das análises demonstraram grande incidência de erros ligados à terminação verbal e à interferência da enunciação no momento de escrever. As propostas interventivas surtiram efeito, pois conseguimos minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos referentes à escrita ortograficamente correta. Finalmente, percebemos que o ensino sistemático das regras ortográficas traz relevantes contribuições se for feito de forma reflexiva e interativa. Esperamos que nosso trabalho contribua para o ensino dessa faceta da língua, auxiliando os professores de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, os alunos.

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

ABSTRACT

Due to the fact that orthography is an aspect of the language, which aims to standardize writing, to facilitate reading, and to improve communication between users, this thesis investigated, from an interventionist perspective, the barriers that prevent the improvement of students' linguistic skills regarding the learning of orthographically correct writing. Its objective was to analyse students of a public elementary school in the capital city of João Pessoa, in the State of Paraíba, to overcome these barriers, not only by identifying them, but also by identifying the ways to prevent them. The conclusion is that it is the role of the school, namely, of the teachers who teach the students' mother tongue, to propose situations to the students that will bring them closer to the appropriate spelling of the Portuguese language. Writing errors are common in the early years of elementary school, and from the data compiled and reviewed, what we have seen is that these errors last until the final years of this phase of schooling. From this perspective, to carry out our research, we mainly used the work of Sousa (1999), Ferreiro and Teberosky (1999), Morais (2003, 2009), Bagno (2007) Gombert (2003), Cagliari (2009) and Zorzi (2003), among others, which provided the theoretical framework behind our study, by providing highly pertinent discussion on this subject. Therefore, we focused our attention to these spelling errors, in an attempt to understand the major incidences, their main causes, the criteria we used to identify them, as well as what we can do to minimize students' difficulties related to writing skill. For this, we identified the main spelling errors made by students in the sixth grade from a public school in João Pessoa-PB. As a research instrument, in addition to observation, we have adopted a script of activities, as an intervention proposal, in which we used strategies that lead the students to reflect on the use of spelling in their written productions so that, in the sense of acquisition, they can produce writing that is orthographically correct. The results of the analysis indicated a high incidence of errors related to verbal termination, and the noticeable interference of enunciation while writing. The interventional proposals were effective, since we minimized the difficulties presented by the students regarding the orthographically correct writing. Finally, we realized that the systematic teaching of orthographic rules leads to relevant and significant improvement if done in a reflective and interactive way. We hope that our work will contribute to the teaching of this facet of the language, thereby directly helping Portuguese language teachers and, consequently, the students.

Keywords: Portuguese Language. Orthography. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disposição das consoantes **Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total geral e específico de erros ortográficos cometidos pelos alunos	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 2: Total geral e específico de erros de interferência da oralidade na escrita cometidos pelos alunos	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 3: Total geral e específico de erros de interferência da oralidade na escrita cometidos pelos alunos	61
Gráfico 4: Total geral e específico de erros de juntura e segmentação de palavras cometidos pelos alunos	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 5: Total geral e específico de erros de acentuação gráfica cometidos pelos alunos	66
Gráfico 6: Total geral e específico de erros de violação de regras dicionarizadas cometidas pelos alunos	68
Gráfico 7: Total geral e específico de erros de Letra de contexto regular cometidos pelos alunos	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 8: Total geral e específico de erros de Letra de contexto regular cometidos pelos alunos	71
Gráfico 9: Total geral e específico de erros de Ausência cometidos por alunos	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 10: Total geral e específico de erros de Ausência cometidos por alunos	74
Gráfico 11: Total geral e específico de erros de Substituição envolvendo surdos e sonoros	75
Gráfico 12: Total geral e específico de erros de Homônimos e parônimos cometidos pelos alunos	77
Gráfico 13: Total geral e específico de erros de Hipercorreção cometidos pelos alunos	79
Gráfico 14: Total geral e específico de erros de Outros Casos cometidos pelos alunos	80

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1: Total geral e específico de erros ortográficos cometidos pelos alunos57

Figura 1: Modelo de escrita lexical (linhas em negrito) e fonológica (rotas S1 e S2)..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 7: violação de regras pré-estabelecidas.....**Erro! Indicador não definido.**

Figura 12: Substituição envolvendo surdos e sonoros.....**Erro! Indicador não definido.**

Figura 11: Acréscimo de letras.....75

Figura 12: Substituição envolvendo surdos e sonoros.....76

Figura 13: Homônimos e parônimos.....78

Figura 14: Hipercorreção.....79

Figura 15: Demais parâmetros.....81

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2. DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA À ORTOGRAFIA.....	Erro! Indicador não definido.
2.1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.....	Erro! Indicador não definido.
2.2 A ESCRITA NUMA ABORDAGEM COGNITIVA ...	Erro! Indicador não definido.
2.3 ESPECIFICIDADES DO SISTEMA ALFABÉTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	Erro! Indicador não definido.
2.5 A IMPORTÂNCIA DA ORTOGRAFIA	Erro! Indicador não definido.
2.6 CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS	Erro! Indicador não definido.
2.6.1 Critérios de classificação das palavras conforme Morais	Erro! Indicador não definido.
2.6.2 Critérios de erros ortográficos de acordo com Zorzi	Erro! Indicador não definido.
2.6.4 Categorias de erros ortográficos conforme Cagliari .	Erro! Indicador não definido.
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	Erro! Indicador não definido.
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	Erro! Indicador não definido.
3.2 PARTICIPANTES	Erro! Indicador não definido.
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	Erro! Indicador não definido.
3.3.1 Modelo de análise de erros utilizados na nossa proposta de intervenção	Erro! Indicador não definido.
3.3.2 Categorias de erros	Erro! Indicador não definido.
3.3.3 A proposta de intervenção.....	Erro! Indicador não definido.
3.4 DIAGNÓSTICO.....	Erro! Indicador não definido.
3.5 ESCRITA DO INFINITIVO VERBAL.....	Erro! Indicador não definido.
4. OS ERROS ORTOGRÁFICOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS EM EVIDÊNCIA: ANÁLISES E DISCUSSÃO.....	Erro! Indicador não definido.
4.1 ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	Erro! Indicador não definido.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS Erro! Indicador não definido.

4.2.1 Terminação Verbal..... Erro! Indicador não definido.

4.2.2 Interferência da oralidade na escrita..... Erro! Indicador não definido.

4.2.3 Juntura e segmentação de palavras Erro! Indicador não definido.

4.2.4 Acentuação Gráfica Erro! Indicador não definido.

4.2.5 Violação de regras pré-estabelecidas..... Erro! Indicador não definido.

4.2.6 Letras Maiúsculas e Minúsculas Erro! Indicador não definido.

4.2.7 Letra de contexto regular Erro! Indicador não definido.

4.2.8 Ausência de Letras Erro! Indicador não definido.

4.2.9 Acréscimo de Letras..... Erro! Indicador não definido.

4.2.10 Substituição envolvendo surdos e sonoros..... Erro! Indicador não definido.

4.2.11 Homônimos e Parônimos..... Erro! Indicador não definido.

4.3 Hipercorreção Erro! Indicador não definido.

4.3.4 Demais parâmetros..... Erro! Indicador não definido.

5. PROPOSTAS INTERVENTIVAS PARA OS ERROS ORTOGRÁFICOS E OS RESULTADOS..... Erro! Indicador não definido.

5.1 Análise: Os efeitos da intervenção realizada Erro! Indicador não definido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS Erro! Indicador não definido.

7. REFERÊNCIAS..... Erro! Indicador não definido.

HIGOUNET, Charles. História Concisa da Escrita. 1ª edição Editora Parábola, 2003. Erro! Indicador não definido.

APÊNDICE..... Erro! Indicador não definido.

1. INTRODUÇÃO

A ortografia é uma convenção social cujo objetivo é padronizar a escrita de uma língua pretendendo facilitar tanto a grafia como a leitura de textos produzidos pelos seus usuários nas mais diversas situações de interação comunicativa às quais estão expostos. E, pelo fato de o Brasil ser um país com uma enorme extensão territorial, possuindo, assim, uma diversidade de falares, dominar a norma ortográfica é fundamental para uma comunicação interativa mais eficaz entre seus usuários.

Além disso, dominar a ortografia poderá evitar uma série de preconceitos, ora da sociedade, que julga os falantes pela propriedade que eles têm sobre a variedade culta, mesmo sendo ela apenas uma possibilidade dentro de um universo tão extenso como é a Língua Portuguesa, ora do próprio sistema de ensino, que cobra dos alunos a apropriação efetiva de uma escrita convencional e que, de algum modo, também discrimina e/ou penaliza aqueles que não apresentam domínio sobre a ortografia (MORAIS, 2003). Dessa forma, os falantes da língua têm seu saber questionado pelo fato de não escreverem de acordo com o padrão vigente da ortografia da língua portuguesa e, conseqüentemente, sofrem preconceitos. É válido reconhecer que a língua falada é mais espontânea e o usuário pode se respaldar em outros códigos linguísticos como, por exemplo, gestos, entonação de voz dentre outros. Enquanto a escrita não é uma simples transcrição da fala, está subordinada às regras gramaticais e requer uma construção mais elaborada, portanto, mais conhecimento de quem escreve.

A aprendizagem da escrita como uma convenção social perpassa o processo de ensino sistematizado oferecido pela educação formal, realizada nas escolas, como espaço de construção de conhecimento. Neste contexto de aquisição de aprendizagem, o educando passa a vivenciar situações formais de ensino e enfrenta um dos maiores desafios de sua vida: aprender a ler e a escrever, objetivo básico a ser alcançado na fase inicial da escolarização. É quando chega o momento de compreender a relação entre sons e letras, compreender o funcionamento da base alfabética da escrita.

Superada a fase do domínio do código alfabético, o aprendiz enfrentará um novo desafio, precisa compreender que as línguas alfabéticas, como é o caso da Língua Portuguesa, não são completamente fiéis nas relações grafemas/fonemas e,

por isso, a escrita correta de palavras depende de convenções ortográficas e, por se tratar de convenção social, o aprendizado da ortografia é delegado à escola.

Para a escola, em certos casos, a ortografia é tida apenas como um conjunto de regras arbitrárias para serem decoradas e não como um objeto a ser estudado, compreendido, pois como todo objeto de conhecimento, deve ser apreendido através da reflexão sobre suas propriedades. Também, para um grande número de professores, o aprendizado da escrita ortográfica é compreendido como sinônimo de alfabetização.

Nessa visão, se o aluno está alfabetizado, também é capaz de escrever graficamente correto, porque sabe fazer a correspondência entre letras e sons. Não há, portanto, diferenciação entre o domínio do princípio alfabético e o domínio das regras de ortografia. No entanto, o que vivenciamos frequentemente enquanto professores de Língua Portuguesa, em nossa prática pedagógica, é que as dificuldades no domínio da escrita ortográfica permanecem mesmo após os alunos concluírem o ensino fundamental.

Diante dessa realidade e, percebendo os erros¹ cometidos pelos alunos no momento de produção escrita, em nossa prática docente, algumas questões surgiram e foram norteadoras deste estudo: Quais são os erros ortográficos mais cometidos pelos alunos? Qual a origem desses erros? Quais critérios serão utilizados para reconhecê-los? Que propostas pedagógicas podem ser executadas pelo professor para que os alunos superem essas dificuldades na ortografia?

Uma vez que a variedade padrão da Língua Portuguesa é considerada de grande prestígio na sociedade brasileira, privilegiando os que a dominam, este estudo se justifica por problematizar o uso da gramática, ao provocar reflexões sobre o caráter dinâmico e interativo da língua.

De igual modo, com essa pesquisa, tencionamos, além de simplesmente identificar possíveis desvios gramaticais, proporcionar metodologias docentes interativas e dialógicas que contribuam ao ensino sistematizado da ortografia. É nesse sentido que o professor passa a ser mediador nos processos de ensino e aprendizagem, criando meios para conduzir seus alunos para a construção de

¹ Em nosso ponto de vista, os erros consistem na escrita em desacordo com o que prevê a Gramática Tradicional Brasileira. Nesse sentido, não tomamos como base cada palavra isoladamente, mas em suas relações umas com as outras.

múltiplos saberes. Assim, esses sujeitos podem alcançar novos estágios no processo de construção da escrita ortográfica.

Mediante essas questões, traçamos como objetivo geral analisar os erros de ortografia mais recorrentes em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de João Pessoa-PB, a fim de contribuir para aprimorar as habilidades linguísticas no que concerne ao aprendizado da escrita ortograficamente correta. Quanto aos objetivos específicos, propomos: compreender as principais dificuldades ortográficas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental; identificar os erros de ortografia da Língua Portuguesa mais cometidos pelos alunos e propor estratégias de metodologias docentes a partir das falhas identificadas.

Dessa forma, assumimos uma metodologia quali-quantitativa, pois fizemos a análise dos principais erros de escrita e aplicamos uma proposta de intervenção. Optamos pelo 6º ano do ensino fundamental, por ser a turma em que lecionamos e por se tratar de um estágio da educação em que esperamos dos alunos erros não tão elementares, fato não verificado.

Para fundamentar, teoricamente, este trabalho, realizamos, primeiramente, uma discussão com base em Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2009), Monteiro (2008), Russo (2012) e Cagliari (2009), que problematizam e discutem aspectos do processo de aquisição da escrita numa abordagem cognitiva. Esses autores corroboram com a teoria de Jean Piaget (1976), que reconhece o sujeito aprendiz como alguém que realiza processos mentais para construir suas hipóteses sobre a escrita e não como um sujeito passivo que recebe as informações do meio externo, internalizando-as.

Nosso trabalho é composto de cinco capítulos, contando com a Introdução: 2. *Da aquisição da escrita à ortografia*; 3. *Metodologia* 4. *Os erros ortográficos nos textos dos alunos em evidência: análises e discussões* e 5. *Propostas interventivas para os erros ortográficos e os resultados*.

O capítulo 2 *Da aquisição da escrita à ortografia* traz uma discussão teórica que fundamenta este trabalho abordando, primeiramente, como se dá o processo de aquisição da escrita; em seguida, discorre sobre a escrita numa perspectiva cognitiva; depois falamos sobre as características do sistema alfabético e, ainda, tecemos questões relativas à importância de dominarmos a convenção escrita da Língua Portuguesa, a ortografia, e o que os teóricos identificam como sendo a grande dificuldade que os alunos encontram ao escrever. Além disso, evidenciamos como

deve ser direcionado o ensino da ortografia do português nas escolas brasileiras e, por último, as classificações dos erros ortográficos propostas por alguns estudiosos da área. Na nossa concepção, esses tópicos são fundamentais para a internalização das normas que regem nossa escrita ortográfica.

O capítulo 3 *Metodologia* descreve a atividade diagnóstica. A princípio, são apresentados os locais da pesquisa e os sujeitos envolvidos neste trabalho como também apresentamos o município e o bairro onde a escola está inserida. Após a apresentação dos locais e dos sujeitos, descrevemos os passos do exercício diagnóstico: preparação das atividades, aplicação das atividades e a análise dos resultados. Essa análise é que vai nortear nosso trabalho, pois é ela que nos diz as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos pesquisados para, a partir daí, planejarmos nossa proposta de intervenção para minimizar tais dificuldades.

O capítulo 4 *Os erros ortográficos nos textos dos alunos em evidência: análises e discussões*, consiste em uma etapa em que foram retirados da proposta de produção textual sugerida no diagnóstico inicial. Nesse caso, os referidos erros foram analisados à luz dos princípios norteadores de Morais (2003; 2009), Zorzi (1998), Oliveira (2005) e Cagliari (2009), todos abordados neste trabalho.

O capítulo 5 integra as *propostas interventivas para os erros ortográficos*, assim como os resultados, em que é realizada uma análise sobre os efeitos da intervenção realizada, bem como a importância dessa perspectiva analítica. Após isso, vêm as considerações finais e as referências.

2. DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA À ORTOGRAFIA

Nosso trabalho traz um olhar voltado para a ortografia, em especial, para os erros ortográficos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, buscamos uma teoria que fundamentasse nossa pesquisa, propiciando uma discussão sistematizada sobre nosso objeto de estudo.

Neste capítulo, abordaremos temas que explicam e esclarecem pontos importantes sobre a ortografia, como o processo de aquisição da escrita se estendendo à escrita ortográfica. Abordaremos também as especificidades do sistema alfabético e a consciência fonológica. Em seguida, falaremos sobre a importância da ortografia. Por fim, trataremos da classificação dos erros ortográficos propostos por alguns autores e a apresentação dos nossos critérios de análise de erros ortográficos.

2.1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Antes de falarmos sobre a teoria da aprendizagem da ortografia, faz-se necessária uma explanação acerca da aquisição da língua escrita, isto é, como se processa a aprendizagem dessa modalidade da língua. Tradicionalmente, os estudos que tratam da aquisição da lectoescrita estão centrados no método de ensino proposto pelo sistema, a ele é atribuído o fracasso dos alunos na alfabetização.

Assim, quando um método de ensino não funciona, outros são propostos como se procurassem uma fórmula mágica que propicie o aprendizado da leitura e da escrita nas fases iniciais da escolarização, ou seja, na alfabetização. No entanto, as estatísticas mostram que o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita persiste e, conseqüentemente, o percentual de reprovação só aumenta.

Nos estudos cuja ênfase é atribuída ao docente, o sujeito que está presente nos processos de ensino e aprendizagem nunca foi levado em consideração. Nesse processo, o foco está, portanto, na metodologia de ensino. Contudo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) vão de encontro a essa postura tradicionalista de ensino e elucidam como acontece esse aprendizado na ótica do sujeito aprendiz, daquele que adquire esse conhecimento. Para elas, as teorias tradicionais de aquisição da leitura e da escrita são consideradas teorias associacionistas em que

[...] Existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Segundo as referidas autoras, nos modelos associacionistas, no que concerne ao papel do sujeito que aprende, a criança é vista como sendo um sujeito que recebe, passivamente, do meio externo, os estímulos dos adultos. Conforme pontuado pelas autoras, “uma criança reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24), indicando que a criança possui essa capacidade de reconstrução da linguagem. A teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky concebe o aprendiz como um sujeito que pensa sobre o objeto apreendido, formula hipóteses, é um sujeito ativo, portanto.

Na visão de Morais (2009, p. 27), no modelo tradicionalista/associacionista de aprendizagem da linguagem, o aprendiz é visto como uma “tábula rasa” já que absorve os conhecimentos vindos do meio exterior, processados através dos métodos de memorização e de repetição. Segundo o autor, a aprendizagem seria apenas um acúmulo de informações, com ausência de reconstrução no seu modo de pensar, quando, na realidade, essa reconstrução no pensar de quem aprende é o que se configura como aprendizagem.

Ainda na concepção desse autor acerca desse modelo tradicional da aquisição da leitura e da escrita, a aprendizagem seria apenas um processo de acumulação de informações recebidas do meio externo sem a participação ativa do aprendiz da língua. Ou seja, o escrevente não reconstrói seu modo de pensar, não elabora esquemas, procedimentos esses que configuram o ato de aprender.

Diferentemente do modelo tradicional da aquisição da lectoescrita, que se concentra no método de ensino, a grande contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), apresentada no livro *Psicogênese da língua escrita*, é a maneira de considerar como se dá o processo de aprendizagem por parte do aprendiz. Para as autoras, o aprendiz é considerado como sujeito cognoscente, capaz de buscar os conhecimentos necessários para o aprendizado da língua escrita, ou seja, considera “sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo a sua volta, tenta resolver as interrogações que esse mundo provoca” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 26).

Dessa forma, apropriar-se de um conhecimento, no caso em questão da língua escrita, não acontece de uma hora para outra, pois é um processo e, como tal, é feito de forma evolutiva, gradual. E, durante esse processo, o aprendiz formula hipóteses, faz suposições sobre o objeto desconhecido que podem ser feitas de forma equivocada; a esses equívocos, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25) chamam de “erros construtivos”, pois eles são fundamentais para a reflexão por parte do aprendiz para que, através desses erros cometidos, possa repensar sobre a escrita das palavras e chegar à maneira correta de escrevê-las.

E para conseguir essa correção na escrita, o papel dos professores de Língua Portuguesa é o de suscitar questionamentos para aguçar a curiosidade do aluno em busca de suposições e de uma resposta para sanar suas dúvidas em relação à escrita correta das palavras. Dessa maneira, os erros são benéficos para alcançar um conhecimento futuro.

Ferreiro e Teberosky (1999), na teoria apresentada em sua obra supracitada, deixam claro que não apresentam um novo método de ensino, porém, novas perspectivas para que compreendamos o caminho que o aprendiz percorre no momento de escrever. Russo (2012) sobre isso, afirma:

As ponderações de Ferreiro e Teberosky têm fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar os alunos a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria, comprovada pelas pesquisadoras, criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita (RUSSO, 2012, p. 32)

É tarefa então, do professor de Língua Portuguesa, propiciar meios para que os alunos cheguem à compreensão do processo de escrita, de forma que possam refletir sobre o objeto de conhecimento, a escrita ortográfica, questionando os porquês de tal letra está em determinado contexto. Levando-os a perceberem as regularidades de algumas palavras, isto é, o que pode ser compreendido, por terem um princípio a ser seguido, como também as irregularidades de outras que, por não terem regras para os usuários se apoiarem na hora de escrever, precisam ser memorizadas, auxiliando-os, assim, a alcançar novos estágios no processo de construção da escrita. Sobre eles, Ferreiro e Teberosk (1999) propõem cinco estágios: Pré-silábico, Intermediário I, Silábico, Intermediário II e alfabético.

Sobre esse aspecto, Russo (2012), considera que

Em cada nível, a criança elabora hipóteses a respeito do processo de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a passagem de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para levá-la a procurar novos caminhos e encontrá-los. Nesses momentos, ao tomar consciência de que o que considera como certo é insuficiente, ela irá elaborar hipóteses e considerar novas questões, até se apropriar do sistema de escrita como resultado particular de construção de conhecimento (RUSSO, 2012, p. 35).

Corroborando com os demais estudiosos, seguidores da teoria de Piaget (1976), não há nenhum vestígio de passividade no sujeito que aprende. Muito pelo contrário, vemos seres pensantes, reconstruindo seus caminhos para acertar.

Saber por que fez desta ou daquela maneira, por que está lendo deste ou daquele modo e o que estava pensando no momento em que escreveu ou leu determinada palavra - pode dar pista para um melhor entendimento da manifestação oral ou escrita (RUSSO, 2012, p. 33).

Por isso, a importância de os professores conversarem com seus alunos, interrogando-os por que eles escreveram determinada palavra com tal letra, para que, assim, possamos identificar em qual destes níveis eles se encontram. E, a partir daí, proporcionar aos alunos atividades de ortografia que os levem a progredir de nível e, conseqüentemente, alcançarem a aprendizagem necessária para essa fase da escolarização com relação à língua escrita.

2.2 A ESCRITA NUMA ABORDAGEM COGNITIVA

Entender como se processa o desenvolvimento da cognição dos seres humanos tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que procuram compreender este fato tão complexo, e ao mesmo tempo, tão necessário à nossa prática docente. A *Psicologia Cognitiva* surgiu como superação do *Behaviorismo* e em decorrência do reconhecimento crescente de que a ciência é uma atividade considerada mais complexa do que a simples questão de se focalizar no que é observável, como tentaram os behavioristas. Seria necessária uma proposição mais complexa para a cognição humana, que levasse em conta os processos de pensamento e estratégias envolvidas na solução de problemas (PINHEIRO, 1984).

É notória a contribuição dos behavioristas nas técnicas experimentais e no entendimento sobre o controle em experimentos psicológicos. A psicologia cognitiva herdou do Behaviorismo esse rigor científico na experimentação e a ênfase dada em fenômenos observáveis, que ainda é vista na Psicologia Cognitiva contemporânea. Segundo Eysenck e Keane (1990, *apud* PINHEIRO, 1994), dentre os fatores envolvidos na emergência da Psicologia Cognitiva distinguem-se três influências principais.

A primeira das influências são as ideias de Willian James (1890), e Tolman (1932). Para aquele, ficaram evidenciadas as contribuições para a atenção e a memória, que têm caráter contemporâneo. Para este, considerado o maior passo no caminho da Psicologia Cognitiva, o reconhecimento de que a aprendizagem só pode ser entendida através da focalização na estrutura e nos processos, e não em respostas motoras.

A segunda influência foram os neuropsicólogos, que formaram as bases do trabalho feito nesta área, ao tentar explicar os vários tipos de perda de linguagem em pacientes com lesões cerebrais, que sofreram danos nos componentes específicos de processamentos da linguagem (PINHEIRO, 1994).

Ainda conforme a autora, a última e grande influência na formação da Psicologia Cognitiva foi o advento do computador digital. O homem passou a ser visto como um processador de informações, já que existem algumas semelhanças importantes entre o funcionamento do ser humano e do computador. Apesar de toda essa influência, somente durante os anos 50 a Psicologia Cognitiva emergiu, precisamente, no ano de 1956.

A Psicologia Cognitiva contribui para o estudo das ações do intelecto, por meio da abordagem denominada processamento da informação. Essa abordagem considera as atividades mentais reflexo de um fluxo de informação que representa os processos e as estruturas determinantes do nosso comportamento (PINHEIRO, 1994). Um modelo de leitura, por exemplo, é um diagrama que mostra a estrutura e a sequência de estágios de cada processo envolvido no reconhecimento de palavras e indica o interrelacionamento entre esses vários processos.

Morton (1992) explica que a notação usada para exemplificar modelos de processamento de informação consiste em “caixas” unidas por linhas ou setas. E que essas caixas podem representar um processo que envia informação de um código para outro, ou para um arquivo de informação. Ele explica, também, que em alguns

casos, o processo pode ser concluído, antes de produzir uma resposta e, em outros casos, ele pode passar resultados parciais. Adiciona a isso que nem todas as linhas querem dizer a mesma coisa. Além do mais, o processo representado em cada caixa é independente, de maneira que a forma como um processo particular funciona não interfere no restante do sistema.

Além das características citadas no parágrafo anterior, o processamento de informação é visto como um sistema regido por normas e que mostra regularidades no comportamento, ou seja, implica uma visão mecanicista da mente. A Neuropsicologia, a Inteligência artificial, a Psicologia do desenvolvimento e a *Psicologia social* são as áreas em que se encontram a chamada *Ciência cognitiva*.

Observamos que, até então, o estudo feito na área da leitura e da escrita tem como foco a aquisição e os problemas de desenvolvimento dessas duas habilidades e no estudo dos danos causados, nessas duas áreas, quando o cérebro é lesado. Muitos modelos de reconhecimento de palavras foram propostos para explicar a leitura da escrita alfabética. Dentre eles, temos o modelo de duplo-processo ou de dupla-rota. Esse modelo - "*the logogen model*" - foi originalmente proposto por Morton (1969).

Em 1980, o autor ampliou esse modelo de forma a contemplar também a escrita. Assim como, no modelo de leitura, o modelo de escrita tem duas rotas independentes, a lexical (escrita lexical) e a fonológica (escrita, por meio de mediação fonológica). O modelo advoga duas vias distintas que o aprendiz utiliza no reconhecimento de palavras escritas bem como na transcrição de palavras vistas, ouvidas, ou fornecidas pelo armazém lexical: uma sendo visual e, por isso, direta e outra fonológica.

Ainda conforme o referido autor, as vias visual, lexical ou direta estão associadas à nossa capacidade de visualizar e guardar as representações, neste caso, as palavras: ocorre sem mediação fonológica e, conseqüentemente, é insensível ao nível de regularidade, no entanto, sensível à frequência com que as palavras se apresentam.

Verificamos que, dessa forma, palavras de alta frequência devem ser escritas com mais eficiência do que palavras de baixa frequência, e estas mais eficientemente do que palavras inventadas. Isto se dá devido ao fato de que palavras familiares são arquivadas no léxico grafêmico (MORTON, 1980).

Ellis (1984) denomina esse arquivo de Sistema de Produção Gráfica de Palavras, e ressalta que ele contém uma unidade para cada palavra que o indivíduo pode escrever, da mesma forma ocorre com o Sistema de Produção Fonêmica de Palavras. As imagens retidas são guardadas no armazém ortográfico e associadas aos armazéns fonológico e semântico.

No processo de leitura, o leitor reconhece a palavra na sua globalidade apoiado pela capacidade de reconhecimento da palavra e ativa o armazém fonológico e o armazém semântico que lhe permitem pronunciar e saber o que significa. Na escrita, a via direta recorre aos mesmos armazéns, sendo numa ordem diferente. Pode partir do armazém semântico e ativar tanto o armazém fonológico como o ortográfico; pode também partir do armazém fonológico e encontrar a ortografia correta no armazém ortográfico; pode ainda iniciar o processo a partir de um estímulo auditivo e ativar o armazém ortográfico, onde lhe será fornecido, caso exista, a grafia correta da palavra. O sucesso vai depender da dimensão do armazém ortográfico, onde guarda a grafia das palavras do seu léxico (ELLIS, 1984)

O processo de escrita parte da representação semântica da palavra que queremos escrever e, segundo Morton (1980), essa representação semântica serve de *input* para o sistema de produção grafêmica de palavra e que essa representação, por sua vez, ativará a unidade da palavra que se pretende escrever. E essa unidade ativada liberará a sequência das letras da palavra que se quer escrever. Acionada essa unidade, a sequência de letras da palavra que se pretende escrever será liberada. Para que uma palavra seja guardada na memória durante o espaço de tempo entre o acesso e a execução, será necessário um arquivo denominado “Memória grafêmica.”

De acordo com a teoria do Duplo canal, admite Arroyo (1989) que a escrita lexical apresenta as seguintes características:

- Insensibilidade à regularidade das palavras. Uma vez que não necessita de;
- Mediação fônica, não importa se elas são regulares ou não. Ou faz parte do léxico;
- Ortográfico ou não. Sensibilidade para a frequência. Como se trata de reproduzir;
- Formas visuais de palavras, quanto mais frequente for o contato com a forma escrita da palavra, melhor consolidado estará o léxico grafêmico.
- Insensibilidade quanto ao tamanho da palavra, pois a palavra é vista globalmente (ARROYO, 1989, p. 78).

Ainda na ótica da autora, a escrita fonológica terá as seguintes características:

Insensibilidade quanto à frequência, uma vez que o escrevente recorre a regras de correspondência fonema-grafema. Não importa se as palavras são frequentes ou não; A regularidade das palavras torna-se um fator essencial; ocorrerão menos erros em palavras regulares do que em palavra irregulares; As pseudo-palavras que seguem o critério alfabético terão maiores possibilidades de serem escritas sem erros; O tamanho das palavras em termos do número de letras será relevante no processo, pois tais palavras serão retidas na memória de curto prazo enquanto se recorre a regras de correspondência a cada fração da palavra (ARROYO, 1989, p. 79).

Em Psicologia Cognitiva, ao apresentar uma teoria, geralmente, se faz uso de diagramas que retratam as operações mentais envolvidas na habilidade que se quer descrever. Pinheiro (1984), fazendo uma adaptação de Ellis (1984), representa esse processo, através da figura a seguir:

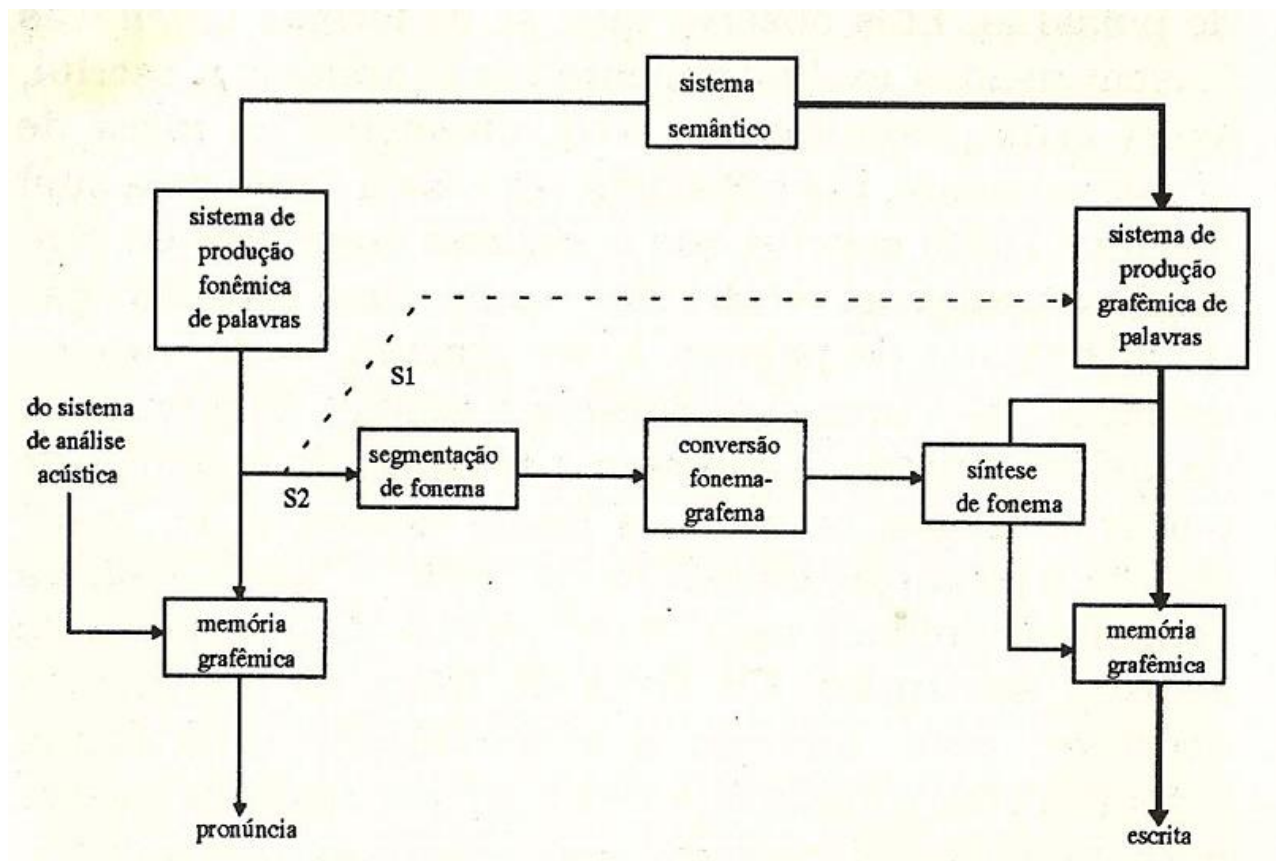


Figura 1: Modelo de escrita lexical (linhas em negrito) e fonológica (rotas S1 e S2)

Fonte: Ellis (1984, *apud* PINHEIRO, 1984, p. 73).

Como explicitado na figura acima, os processos responsáveis pela produção da fala e da escrita estão interrelacionados, apesar de parecerem independentes. As palavras adquirem sentido do mesmo sistema semântico, contudo, a fala e a escrita são recuperadas de sistemas de produção distintos. Se a via direta é segura, leva

mais tempo para ser construída. A via fonológica é mais econômica, mas torna-se traiçoeira, quando utilizada com palavras com grafia irregular (SOUSA, 1999).

Para Sousa (1999, p. 370), “o estudo da competência ortográfica, tanto em termos de capacidade como em termos de deficiência, leva-nos necessariamente à abordagem de processos cognitivos, eventualmente implicados na sua aprendizagem, conservação”. Segundo o autor, para a aquisição da competência ortográfica é necessário levar em consideração os processos cognitivos que envolvem esse conhecimento e, para isso, o professor deve aplicar exercícios que conduzam o aprendiz a refletir sobre a escrita das palavras, elaborando hipóteses para adquirir tal competência.

2.3 ESPECIFICIDADES DO SISTEMA ALFABÉTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Conhecer as características do sistema alfabético e reconhecer as especificidades que o envolve são premissas para a aquisição da escrita ortográfica. Por isso, nossa discussão agora segue no âmbito das características que são peculiares ao nosso sistema alfabético.

Para aprender a ler, seja criança ou adulto, é preciso compreender o princípio alfabético. Isso significa dizer que o aprendiz precisa saber que cada letra representa um ou mais fonemas e que um mesmo fonema pode ser grafado com letras diferentes. Enquanto o aprendiz não compreender essa relação entre grafemas/fonemas pode fazer suposições do tipo: as palavras representam objetos ou ideias; pode também supor que as sílabas representam palavras ou podem até imaginar que as palavras são representadas por consoantes.

Só depois da aquisição do princípio alfabético, é que o alfabetizando entende como funciona o código: cada grafema tem seu valor e, se a letra variar de posição, uma nova palavra surgirá, um novo fonema e também um sentido novo. Neste momento, ele se dá conta de que nem sempre as relações entre som/letra são unívocas, isto é, que para cada letra há um único som, e que também para um mesmo fonema só existe uma representação gráfica. Ele toma ciência também de que, em alguns contextos, quando as letras mudam de posição, elas mudam seu som, como por exemplo, o som da letra “e” nas sílabas da palavra “mede”. O primeiro “e” tem som do é aberto, tônico, enquanto o segundo “e” tem som de “i”.

Eis o quadro das consoantes:

Quadro 1: Disposição das consoantes

QUADRO FONÉTICO SONORO
Baseado no Quadro Fonético Internacional (IPA-2005)

• **CONSOANTES*** (mecanismo de corrente de ar pulmonar)

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Póe-alveolar	Retrof.	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Epi-glotal	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ	ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ			
Africada					tʃ dʒ							
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ	ɦ ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ								
Vibrante	ʙ			ɾ					ʀ			
Tepe (ou flepe)				ɽ		ɽ						
Flepe lateral				ɺ								
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ				
Aprox. lateral				ɻ		ɻ	ʎ	ʟ				

* Em relação aos símbolos que aparecem em pares, o símbolo da direita representa uma consoante vozeada.
* As áreas em cinza denotam articulações que considera-se serem impossíveis.

Fonte: Nascimento, 2015

Para Chaveau et. al. (1997), a escrita alfabética é ao mesmo tempo um código fonográfico, morfográfico e logográfico, em que é considerado um código fonográfico pelo fato de as letras representarem os sons da língua, embora que não seja uma relação biunívoca. Um código morfográfico consiste na própria materialidade linguística, da palavra escrita, enquanto o código logográfico é a representação conceitual, o que implica ou significa aquele termo.

Por essas especificidades, termos como serena ou Serena, que pode representar em termos conceituais um adjetivo “serena” ou o nome de uma pessoa “Serena”, nome próprio. Em alguns casos, um só fonema pode ser representado por um grupo de letras, como é o caso, por exemplo, dos dígrafos “gu” e “qu”, dentre outros.

Baseado nos exemplos acima, constatamos a natureza fonêmica apresentada pelos códigos alfabéticos, uma vez que as letras representam os fonemas de uma

língua, todavia a mesma letra pode representar vários fonemas. Desta forma, confirma-se a falta de uma relação biunívoca entre letra/som, como foi citada no parágrafo anterior.

Verificamos que além das relações entre grafia/fonema, a escrita alfabética é caracterizada também por normas de colocação contextual, por isso considerada também um código morfográfico, que influenciam a pronúncia das letras. Como o próprio nome indica, de acordo com o contexto em que a letra é colocada, vai haver variação na pronúncia, como é o caso, por exemplo, da letra “S”, quando notada no início de palavras ou em posição intervocálica. Para exemplificar esse caso, temos as palavras “sabe” e “casa”.

De modo semelhante, há estudos direcionados para línguas que se diferenciam pelo maior ou menor nível de transparência com que as letras traduzem os sons. Percebemos que, na Língua Portuguesa, há pouca correspondência entre letra/som, sendo considerado, portanto, um idioma pouco transparente. E, é essa falta de transparência que torna nosso sistema alfabético complexo, e que, conseqüentemente, vai implicar no processo de aquisição da linguagem escrita por parte do aprendiz. Considerado, também, um código morfográfico, porque certas letras ou combinação de letras são dotadas de sentido, como, por exemplo, o prefixo “in” da palavra “insatisfeito” ou o “s” da palavra meninos, que significam negação e desinência indicativa de plural, respectivamente.

Entendemos que o fato de não haver uma correspondência biunívoca entre letra e som faz com que palavras diferentes, embora tenham a mesma pronúncia, possam ter grafias também diferentes. Essas palavras são denominadas de homófonas e para exemplificar temos as palavras “cinto e sinto”, e “sessão e cessão”. Essa especificidade faz com que a escrita alfabética contenha uma dimensão também logográfica, já que índices visuais permitem discriminar palavras, como as citadas, embora com uma pronúncia idêntica.

Sabemos que além das especificidades elencadas acima, o código alfabético tem outras características que precisam ser compreendidas pelos que estão se alfabetizando. E uma dessas características é o fato de uma mesma marca gráfica aparecer em várias notações e corresponder à mesma letra, por exemplo, “a e A”, dentre outras possibilidades. Em contrapartida, marcas gráficas bastante parecidas podem representar diferentes letras como é o caso do “b e d”.

Outro diferencial dos sistemas escritos é a orientação espacial dos sinais gráficos no texto. No Ocidente, a escrita é linear, isto é, da esquerda para a direita e de cima para baixo, enquanto que nos sistemas árabe ou hebraico, as palavras são organizadas da direita para a esquerda e no chinês é estruturado verticalmente. São essas particularidades que fazem parte do objeto a ser apreendido pelo alfabetizando que tornam difícil a apropriação do mesmo.

Para compreender a complexidade do processo de aquisição da escrita, o tema consciência fonológica é também premissa fundamental para aprimorar o trabalho com as competências linguísticas na alfabetização. De igual modo, para aprender a escrever uma língua que tem por base um sistema alfabético, a criança necessita compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos (LYON, 1999; SWANK, 1999, *apud* ZORZI, 2003).

O conhecimento ao qual os autores se referem é a noção de fonema e para que o aprendiz o descubra é necessário que ele desenvolva a consciência fonológica ou conhecimento fonológico, habilidade de dividir palavras em segmentos separados da fala. Sobre esse aspecto, Piccoli e Camini (2012, p. 103) afirmam.

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores e menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende uma série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa habilidade faz parte do conhecimento metalinguístico, que é a capacidade de refletir sobre a linguagem nos diferentes níveis: textual, pragmático, sintático, semântico e fonológico. Em diversas línguas, inclusive no português brasileiro, dentre os aspectos metalinguísticos, a consciência fonológica é o que vem sendo mais discutido.

Assim, para Bryant & Bradley (1985), a consciência fonológica pode ser compreendida como um conjunto de habilidades que se iniciam na simples percepção global do tamanho da palavra até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. É nesse sentido que a consciência fonológica, na medida em que se refere à consciência de que a fala pode ser segmentada, tem desenvolvimento gradual quando a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, o que abarca

palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

As pesquisas realizadas nessa área, que tratam da relação entre as habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita apontam o domínio desse conhecimento, numa língua cujo sistema é alfabético, como sendo de suma importância para a aprendizagem da linguagem escrita. Esse conhecimento não deve ser entendido como um conhecimento linear, pois se constata a existência de diferentes níveis.

De acordo com Rueda (1993, p. 75), esses níveis são classificados em:

- Sensibilidade à rima: nessa etapa, considerada elementar, a criança descobre que determinadas palavras apresentam um mesmo conjunto de sons, em seu início ou final. Embora não seja considerado como um conhecimento fonológico propriamente dito, acreditamos que tal saber possibilite um melhor desenvolvimento da consciência fonológica.
- Conhecimento silábico: como o próprio nome indica, apossar-se de tal conhecimento significa alcançar a noção de sílaba que implica um processo de divisão da palavra em seus constituintes. Assim como, a habilidade de identificar as rimas, esse conhecimento pode ser adquirido pelo aprendiz antes mesmo que ele aprenda a ler e a escrever, em situações que envolva apenas a oralidade.
- Conhecimento intra-silábico: tal nível de conhecimento é adquirido quando se considera que as sílabas podem ser subdivididas em elementos que são menores que elas mesmas e maiores que um fonema. É um nível intermediário entre o conhecimento silábico e o conhecimento segmental ou fonêmico.
- Conhecimento segmental: compreender que as palavras são constituídas por uma sequência de fonemas, é adquirir o conhecimento segmental. Opostamente aos demais conhecimentos, este grau de compreensão, geralmente, ocorre com experiências de ensino mais formais e não de modo espontâneo. É uma capacidade que se faz necessária para que haja a compreensão das correspondências entre sons e letra.

Portanto, acreditamos que dominando o princípio alfabético, o aprendiz passa a ter uma série de conhecimentos sobre o sistema de escrita, como por exemplo, aprende que as letras representam as menores partes dessa sequência sonora, aprende, também, que a escrita representa os sons ouvidos ao se pronunciar uma palavra, o valor sonoro que cada letra pode representar e por fim, em que posições e sequências as letras podem ser escritas nas palavras. Dessa forma, entendemos que, de posse desses conhecimentos fica mais fácil a aquisição da escrita ortográfica.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA ORTOGRAFIA

De acordo com os estudos de Higounet (2003), a ortografia, parte da gramática que trata da escrita correta das palavras, é uma invenção relativamente recente, se comparada ao surgimento das escritas alfabéticas que são muito mais antigas. É uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita e, periodicamente, estudiosos da área definem a melhor forma de escrever as palavras de acordo com os objetivos propostos.

A problemática que envolve as questões ortográficas surgiu desde o momento em que surgiu, também, a necessidade de instituir normas para codificar a escrita. Quando se pensa em uma mudança na ortografia há os que contestam, lutando pela conservação das formas existentes, e há os que lutam pela transformação, visando à simplificação do código escrito.

Assim, o princípio dos sistemas de escrita alfabéticos é representar na escrita os sons da fala. E para que isto se dê é preciso que o sistema de escrita reproduza fidedignamente o sistema fonológico ao qual reproduz.

Para que este fato se concretize, é necessário haver uma correspondência biunívoca, isto é, cada grafema corresponder a um único fonema e cada fonema ser representado por um único grafema. Contudo, não é o que acontece na Língua Portuguesa, assim como em outras línguas. E, já que não existe uma correspondência total entre fonemas e grafemas, a nossa ortografia é denominada de opaca, fraca. O Português é, então, pouco transparente sendo colocado ao lado de outras línguas como, por exemplo, o francês e o inglês (ARROYO, 1989).

Embora as alterações ortográficas só sejam reconhecidas por órgãos oficiais competentes, não devemos atribuir essas mudanças apenas à decisão arbitrária de alguns estudiosos, pois a língua é viva, inventada e reinventada pelos seus falantes, portanto, essas alterações também se processam nas práticas sociais.

As correspondências letra/som da Língua portuguesa, segundo Morais (2003), podem ser classificadas em correspondências fonográficas regulares e irregulares. O mesmo autor afirma que no emprego do “r” e “rr”, em palavras como “Henrique” e “morro”, por exemplo, há uma regularidade a ser compreendida. Essa correspondência letra/som regular pode ser inferida porque há uma regra a ser

seguida, isto é, há um princípio gerativo² que se aplica na maioria das vezes em que aquela situação surge.

Ao contrário do que ocorre com o emprego da letra “h” na palavra “hora”, por exemplo, que é determinado apenas pela etimologia da palavra, não há, portanto, uma regularidade a ser compreendida, não há pistas que possam nos guiar para a escrita correta das palavras. Por isso, essas irregularidades devem ser gravadas na memória, segundo o autor.

Observamos que as relações regulares podem ser de três formas: Regularidades diretas: as regularidades diretas são aquelas cuja correspondência fonema/grafema é perfeita. Dessa classificação fazem parte as letras P, B, D, F, T e V; - regularidades contextuais: como o nome já indica, são aquelas cuja escrita correta é definida pelo contexto, como exemplo, temos o emprego do “g” e do “gu”, em palavras como “gaivota” e “gueto”, o emprego do “c” e do “qu”, para representar o fonema /k/ em palavras, como “cama” e “química”; o uso do “j” seguido de “a”, “o” ou “u”, em palavras, como “jabuti”, “jóia” e “junho”; o uso das letras “r” e “rr”, em palavras, como “enraizar” e “corrida”; o uso do “s” seguido de “a”, “o” ou “u”, no início de palavras como “salada”, “soro” e “sumir”, etc. Nesses casos, o escrevente deve estar atento ora para a letra que antecede ou precede, ora para a posição que a letra ocupa na palavra, e também para a posição da sílaba tônica (MORAIS, 2009).

No caso das regularidades morfológico-gramaticais, observamos que fazem parte deste grupo, segundo Morais (2009): regularidades presentes em flexões verbais: o uso de “u”, no final da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito, do modo indicativo, como nos verbos “comeu”, “dormiu”, “cantou”; o uso de “ão”, no final dos verbos para indicar a 3ª pessoa do plural do tempo futuro do presente, do modo indicativo, como em “comerão”, “dormirão” e “cantarão” e de “am”, nos demais tempos verbais, como em “cantam”, “fizeram”, “durmam”; o emprego do “r”, no final dos verbos indicando a forma nominal do infinitivo, como em “dormir”, “cantar” e “fazer”; “eza”, para o final dos substantivos que derivam de adjetivos, como em beleza, boniteza, etc.

² “Princípio gerativo é uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 2007, p. 28).

De acordo com Moraes (2003), apesar de não ser reconhecida como uma habilidade metalinguística, a ortografia pode ser considerada como tal, uma vez que requer uma reflexão, por parte do aprendiz, na hora de escrever. Na ortografia oficial do Português Brasileiro, identificamos as seguintes relações na representação fonema/grafema: - Palavras cuja representação fonema/grafema é biunívoca: Ex.: pata, bola (existe apenas uma possibilidade de representação); - Palavras cuja escrita depende de regras próprias da língua e que podem ser memorizadas ou compreendidas pelo aprendiz. Ex.: canta, tempo; - Palavras cuja escrita dependem unicamente da etimologia Ex.: (canjica).

Como já foi evidenciado no nosso trabalho, a ortografia é fruto de uma convenção social, isto é, de um acordo social e, por isso, pode sofrer alterações ao longo do tempo e, conforme afirmam Sampaio et. al. (2013, p. 9), “visa a padronização da forma escrita, evitando-se, por meio dela, diversas maneiras de escrever dentro de uma mesma língua”.

Pelo fato de o Brasil ser um país de grande extensão territorial e, portanto, com uma grande diversidade de falares, é impossível unificar a forma de falar. Todavia, na hora de escrever, é necessário que haja uma homogeneização para facilitar a comunicação. Sobre isso, Moraes (2003, p. 19) ressalta:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, lê em voz alta.

Em outros termos, se não houvesse a ortografia, nossa comunicação ficaria comprometida, pois escreveríamos a mesma palavra de diferentes maneiras, de acordo com os dialetos de cada região. Por isso, a importância da ortografia, pois vem facilitar “a comunicação social, independentemente do tempo, cultura ou região de um mesmo país” (SAMPAIO *et. al.*, 2013, p. 9). Parafraseando o referido autor, independente das diferenças socioculturais entre os falantes ou pelo fato de viverem em regiões distintas, ou até mesmo por viverem em diferentes épocas, a ortografia unifica a escrita, de forma a facilitar a comunicação entre as pessoas além de dar aos usuários da língua a liberdade de pronunciar uma mesma palavra de diferentes formas.

Deste modo, a normatização da escrita deve ser obedecida para que o indivíduo não seja discriminado e tenha seu saber desacreditado, porque, tanto na escola como fora dela, há um grande preconceito em relação às pessoas que infringem a norma ortográfica. Morais (2003, p. 10), afirma que:

[...] aceitamos que a ortografia é algo compulsório, exigido igualmente de todos. Admitimos (ou ao menos consentimos) que sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por 'opções pessoais'. Não há lugar para 'variações' na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir a 'norma', sob o risco de sermos discriminados - e penalizados - caso não ponhamos as palavras como devem ser.

Acerca da ortografia, Cagliari (2009, p. 174), ressalta que o alfabeto foi uma invenção muito importante, mas, na prática, encontrou sérias dificuldades, porque o objetivo do alfabeto era escrever as palavras pelo som das consoantes e das vogais; contudo, o que mais interessava era a representação das palavras, uma vez que são elas que trazem os significados da linguagem. Entretanto, como as palavras variam de pronúncia entre os diversos dialetos, como por exemplo, uns dizem "tchia", outros, "tia" (sem o chê), tornou-se imprescindível a normatização da língua. Sobre isso, o mesmo autor diz:

A solução é congelar as sequências de letras que as palavras têm. Para isto, as línguas escolhem uma forma de escrita para cada palavra e todos os falantes de todos os dialetos precisam escrever de uma única maneira, embora possam falar e ler estas palavras com pronúncias diferentes. A ortografia é justamente esta forma neutra de escrever as palavras. É por isto que todos nós temos dificuldades - maiores ou menores - para saber quais letras temos que usar em certas palavras. Na dúvida, não adianta recorrer ao alfabeto, mas somente ao dicionário! Conhecer o alfabeto é o ponto de partida, mas saber lidar com a ortografia é fundamental, quer para escrever, quer para ler. É por isso que se diz que a invenção da ortografia foi a salvação do alfabeto (CAGLIARI, 2009, p. 174-175)

Para o autor, a ortografia é fundamental, pois é através dela que unificamos as diversas formas de falar em uma mesma língua e, desta forma, tornar a comunicação mais fácil e, portanto, eficiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador do ensino, no capítulo destinado ao ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I, mais precisamente, no que concerne à ortografia, afirmam:

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz das redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar de todo o investimento feito nesse tipo de atividade - os alunos - se bem que, capazes de “recitar” - quando solicitados - continuam a escrever errado (BRASIL, 1997, p. 57)

Esse documento deixa claro que, geralmente, o ensino da ortografia é realizado de forma mecânica, em que os alunos são induzidos a decorar regras e, em seguida, o professor verifica, através de ditados e de produções textuais dos alunos, o que eles erraram. Na sequência, os professores pedem que os alunos copiem várias vezes as palavras que erraram. Esse tipo de atividade apenas mede a capacidade de memorização dos alunos.

Os PCNs criticam a forma como vem sendo realizado o ensino da ortografia na maior parte das escolas brasileiras, todavia apontam que é importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos:

O da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1997, p. 57)

Nessas declarações, está evidente que o professor precisa deixar claro para o aluno que há algumas palavras que seguem uma regra para serem grafadas e, dessa forma, podem prever determinadas escritas. Já em outras, não existem regras para nortear a forma correta das palavras e, por isso precisam ser memorizadas. No Ensino Fundamental II, também não é diferente, quando discorrem sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois os PCNs (1997), afirmam que, no sentido do ensino da ortografia e da participação do aluno quanto à escrita,

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópias e de enfadonhos exercícios de preenchimentos de lacunas. (BRASIL, 1988, p. 85)

Através dessas declarações, percebemos que o ensino da ortografia, na maior parte das escolas brasileiras, não evoluiu, ao contrário do que vem acontecendo com o ensino de outros aspectos da língua. Nas práticas docentes, ainda prevalecem atividades mecânicas de escrita, sem nenhum planejamento para que, nos exercícios

destinados à ortografia, os professores tenham como foco promover a reflexão, a curiosidade dos alunos acerca da escrita das palavras.

Por outro lado, em termo de orientações metodológicas, constam no documento supranarrado propostas interativas e dialógicas de como o professor conduzir a aula, pensando na interrelação entre professor, aluno e o ensino. A partir do instante em que ocorre um ensino de gramática contextualizado, os alunos certamente aprenderão mais (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, é muito pertinente a afirmação de Moraes (2009), quando se refere que as escolas não têm objetivos definidos em relação aos “avanços que esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada ano do ensino fundamental” (MORAIS, 2009, p. 61).

O fato de os alunos assimilarem as relações entre fonemas/grafemas, ou seja, pelo fato de estarem alfabetizados, não significa dizer que assimilaram também as regras que regem nossa ortografia, pois este conhecimento requer uma sistematização, um planejamento por parte do professor, para que os alunos consigam compreender a normatização da escrita, uma vez que sua aquisição é um processo e, como tal, é feito de forma evolutiva, a longo prazo. E cabe a nós, professores, promovermos essa aprendizagem, porque sozinhos os alunos não conseguem compreender, já que são fruto de uma convenção social, isto é, de um acordo entre pessoas. Sobre isso, este mesmo autor esclarece:

A ortografia é uma norma, uma convenção social (...). Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social – não há de se esperar que nossos alunos descubram, sozinhos, a escrita correta das palavras. (MORAIS, 2009, p. 31)

Fica evidente, portanto, que, para que o ensino das normas ortográficas se efetive, é necessário que os professores, ao planejarem as aulas, estejam fundamentados nas teorias da ortografia. Ou seja, o professor deve saber que, no aspecto ortográfico, as palavras são organizadas em dois eixos: o das palavras regulares e o das palavras irregulares e que, de posse desse conhecimento facilitará sua prática em sala de aula, pois tanto as palavras que apresentam regularidades como as que são escritas arbitrariamente podem ser tratadas de forma que os alunos possam superar ou minimizar as dificuldades da escrita ortográfica.

2.6 CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

A ortografia é objeto de estudo para alguns autores e, muitos deles, elaboraram alguns critérios para classificar os erros de ortografia cometidos pelos alunos. Dentre os estudiosos da ortografia, nós selecionamos aqueles cujos critérios de classificação de erros mais se identificam com a nossa proposta de estudo. São eles: Morais (2009), Cagliari (2009) e Oliveira (2005), Zorzi (1998).

Essa classificação consiste em uma sistematização de elementos mais recorrentes entre estudantes, de forma a direcionar estudiosos e professores a terem uma melhor percepção dos fenômenos estudados. A seguir, detalharemos um pouco sobre os Critérios de classificação das palavras, conforme Morais (2009).

2.6.1 Critérios de classificação das palavras conforme Morais

Esse tópico consiste em um apanhado de classificação das palavras, em que subsidiaremos nossos dizeres pelos postulados de Morais (2009). De acordo com o estudioso, as palavras classificam-se em: Regulares e Irregulares. Nas regulares, estão inclusas palavras cuja escrita segue algum padrão de regularidade. As palavras regulares subdividem-se em: Regulares diretas: fazem parte desta subdivisão, palavras que são constituídas por letras cuja relação com seu fonema é biunívoca, isto é, cada grafema tem um único fonema que o representa, independente do contexto em que a letra está colocada. As letras que têm relação única com seu som são: “b”, “d”, “p”, “t”, “f” e “v”. Como exemplo, podemos citar: “bala, bando, balcão, bacia; advogado, dedo, pedra, dote; prata, planta, ponta, aptidão; tonto, trama, tecido, rato; café, frágil, frete, faca; vaso, vazio, livre, voz”.

Regulares contextuais: nesta subdivisão, estão inclusas as palavras em que certas letras ou grupo de letras (dígrafos) são escritas conforme o contexto, dentro da própria palavra. São várias as situações nas quais estes tipos de regularidades ocorrem. Para usar o “R” existem várias situações de regularidades contextuais, por exemplo, com som forte sempre se usa apenas um “r” no início da palavra (rato), no início de sílaba precedida de consoante (honra), e no final de sílabas (parto), e grafase “rr”, se o som forte estiver entre vogais (barro, carro); enquanto que o som brando (vibrante) é sempre representado por um único “r” (branco, paro).

Outro caso de regularidade contextual é evidenciado também com o som do “j” antes das vogais “a”, “o” e “u” (jato, jogo, Juca); o fonema /g/ usando a letra “g” antes das vogais “a”, “o” e “u” (gato, goma, alguma), ou produzido pelo uso de dígrafo “gu” antes das vogais “e” e “i” (guerra, guitarra), e a utilização das vogais “o” e “u” em final de palavras com som de /u/. Neste caso a escolha das vogais se dá pela tonicidade da sílaba, se o som é fraco, usa-se “o” (menino, cano) e, se forte, usa-se “u” (mandacaru, caju), dentre outras regras que não evidenciaremos neste momento.

Encontramos outros casos de regularidades contextuais quando tratamos do som nasal de algumas sílabas. Casos como o emprego do “m” (antes das letras “p” e “b”), como em “bomba e campo” e o emprego do “n” (antes das demais consoantes), como em palavras, como “canto e banda”.

Regulares morfológico-gramaticais: são palavras em que as letras serão escolhidas conforme a categoria gramatical, significa dizer que as letras que irão formar uma determinada palavra dependerão da compreensão de alguns elementos, tais como: morfemas, prefixos, sufixos e desinências. Um bom exemplo para esta questão seria o uso da letra “s”, representando o fonema /z/ e o uso da letra “z” para representar o sufixo “inho”, em que a regra indica que devemos usar “s”, se a palavra de origem contém “s” no final do seu radical (camisinha, casinha), e “z”, nos demais casos (mulherzinha, pazinha, chazinho).

Do mesmo modo, o uso dos sufixos ez/eza sempre escritos com a letra “z” em substantivos abstratos derivados de adjetivo, como por exemplo, riqueza (rico), invalidez (inválido), pobreza (pobre), assim como o uso dos sufixos ês/esa sempre grafado com a letra “s”, nos adjetivos pátrios como: holandesa (Holanda) e francesa (França).

A regra morfológico-gramatical também é empregada nos morfemas que indicam as flexões do verbo, por exemplo, o emprego do “r” quando o verbo está na forma nominal do infinitivo (nadar, saber, partir). Aplicamos também a mesma regra nas flexões dos verbos na 3ª pessoa do plural – usando “ão” – em flexões de terceira pessoa do plural no tempo futuro de presente, do modo indicativo (nadarão, saberão, partirão) em contraposição ao uso do “am” presente na terceira pessoa do plural, nos outros tempos verbais (nadam, nadaram, nadavam, nadariam), da mesma forma, o uso do “ss” em todas as formas do pretérito imperfeito do subjuntivo (nadasse, soubesse, partisse) e também em todas as formas de terceira pessoa do plural do

pretérito perfeito, do modo indicativo, em que usamos “u” e não “o” (nadou, bebeu, partiu), levando em consideração a regularidade do verbo.

Quanto aos Irregulares: são palavras cuja grafia de certas letras não é regida por regras. Em casos como esses, o escrevente recorre à memória ortográfica em que estão armazenadas as palavras conhecidas por ele. Os casos mais comuns são as escolhas entre o emprego, ou não, do “h” em início de palavras (humilde, hora, hotel, hospital, horta). Geram dúvidas também a representação do fonema /s/ feita pelas letras “s” (segurança), “c” (cidade), “x” (auxiliar), “xc” (excelente), “z” (paz), “ss” (passo), “sc” (descida).

Outros exemplos também comuns quanto às dúvidas na hora de escolher as letras para representar um determinado fonema é o uso entre as letras “x” e “ch” (chuva, chave, xale, xerife, chama), além de inúmeras situações que existem na língua cuja escrita de algumas palavras não são regidas por normas.

As dificuldades de escrita ortográfica apresentadas pelos alunos são uma consequência real de muitas problemáticas existentes, o que nos impulsiona, enquanto pesquisadores, a perceber a existência (possível) de alguns deles: a falta de conhecimento docente, ausência de recursos em sala de aula, ministrações tradicionalistas, o tratamento da gramática como algo imanente, dentre outros. Diante de tais circunstâncias, além de identificar os possíveis desvios dos alunos, propomos novas estratégias para se trabalhar com a gramática.

2.6.2 Critérios de erros ortográficos de acordo com Zorzi

O modelo proposto por Zorzi (1998), para classificar as alterações ortográficas contempla as diversas possibilidades de erros e, para isto, o autor descreve dez parâmetros de análises de erros elencados a seguir:

Alterações ou erros decorrentes da possibilidade das múltiplas representações: fazem parte desta categoria casos em que uma letra pode representar diferentes fonemas ou um mesmo fonema poder ser representado por diferentes grafemas. Para exemplificar esses casos apontamos os vários sons do /s/ representados por letras diferentes “s” (sigilo), “sc” (piscina), “ss” (pássaro), “c” (cinderela), “z” (paz), “sç” (nasça), e “xc” (excelente).

Outro aspecto refere-se a Alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade: devido à diversidade de dialetos presentes no nosso país, é comum os

falantes da nossa língua levarem as marcas da oralidade na hora de escrever. Ainda segundo Zorzi (2006, p. 36), esse fato se dá porque o escrevente não percebeu ainda que “o padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala” (mininu/menino, piru/peru).

Quanto à Omissão de letras: escrita de palavras com ausência de letras, casos em que os alunos, ao escrever, omitem letras (quemar/queimar, baço/braço). O autor ressalta que devemos ter cuidado para não confundir esses casos, com os casos em que os alunos se apoiam na oralidade ao grafar as palavras como, por exemplo, pexe/peixe, cadera/cadeira.

Quanto a alterações causadas pela junção ou separação não-convencional das palavras: percebemos que esses tipos de erros ocorrem pelo fato de os alunos escreverem juntas duas, ou mais palavras formando um só vocábulo (às pressas/ as pressas). Ou então, grafam separadas algumas palavras (comigo/com migo). Conforme Zorzi (1998, p. 38), isso ocorre, pois “não pronunciamos as palavras uma a uma, isoladamente, mas sim, em espécies de blocos com tempos de pausas variáveis entre si. Assim, as palavras faladas não se apresentam como unidades”.

No que se referente a alterações decorrentes de confusão entre as terminações “am” e “ão”: fazem parte dessa subdivisão, a troca que alunos fazem entre as terminações (am/ão). Essa troca acontece pelo fato de haver proximidade sonora entre elas (vam/vão), (nadaram/nadarão). Dois fatos induzem o aluno ao erro: o apoio na oralidade e o fato de não saberem identificar a sílaba tônica das palavras.

Quanto à generalização de regras: sabemos que fazem parte deste parâmetro, as palavras escritas por alunos que se baseiam numa generalização da escrita ortográfica, de forma que acreditam que uma mesma letra pode ser usada em qualquer contexto. Como exemplo de uma situação desse tipo, temos a palavra santo, em que o “o” final soa com “u” e, da mesma forma, procede-se com a grafia da palavra fugio - fugiu- trocando o “u”, pelo “o”, por entender que, em qualquer contexto, poderá fazer essa substituição.

E, nas substituições envolvendo a grafia de surdos e sonoros: sabemos que alguns fonemas se distinguem sutilmente pelo traço de sonoridade como é o caso dos pares de surdos e sonoros, de acordo com Zorzi (1998, p. 40):

as alterações ortográficas consideradas como ‘trocas surdas/sonoras’ dizem respeito às palavras que apresentam substituições entre as

letras que grafam tais consoantes: p/b, t/d, q/c/g,f/v, ch/x, j/g e o conjunto de letras que representam o fonema /s/ quando trocadas por aquelas referentes ao som /z/.

Dessa forma, os alunos confundem mesmo os pares mais simples (vezes/fezes, fome/vome). Já, quando se trata do acréscimo de letras: é como a própria expressão deixa claro, isso ocorre quando o aluno grafa palavras com mais letras que o necessário. Zorzi (1998) criou esse parâmetro porque, em uma pesquisa feita por ele, surgiram erros como esses, que são justificados pela falta de domínio dos alunos com relação às normas ortográficas (identidade/indentidade, fugiu/fugiu).

Em relação a letras parecidas: Zorzi (1998, p. 40) ressalta que, neste parâmetro “tal caso é a troca entre m e n (quando em posição inicial da sílaba) e dos dígrafos nh, ch, lh e cl”. Neste parâmetro, o erro acontece devido à confusão feita entre a aparência na escrita das letras. Talvez, ao nosso ver, pelo desconhecimento das normas que regem a ortografia do Português brasileiro (nola/mola, pinha/tinha).

E, na inversão de letras: como o próprio nome deixa claro, esses erros ocorrem quando o aluno inverte a posição das letras nas palavras (arcodou/acordou, porbe/pobre). Temos ainda, Outras: Deste agrupamento, segundo Zorzi (1998), fazem parte os demais erros ortográficos que não apareceram em sua pesquisa e que não se enquadram em nenhum dos parâmetros elencados por ele anteriormente: jangue/sangue, gurcha/bruxa).

Portanto, esses critérios de classificação propostos pelo autor são de fundamental contribuição, pois nos permite novos encaminhamentos em relação aos erros ortográficos encontrados na escrita de nossos alunos, uma vez que tal modelo possibilita também diversas maneiras de classificar os erros.

2.6.3 Critérios de erros ortográficos propostos por Oliveira

Apresentamos, agora, os critérios de erros ortográficos propostos por Oliveira (2005) ao afirmar que “a classificação a ser trabalhada aqui não pretende ser uma classificação definitiva; pretende, sim, mostrar que uma classificação não é apenas possível, mas desejável” (OLIVEIRA, 2005, p. 49). Desse modo, faz-se pertinente conhecê-lo, para que professores planejem suas aulas destinadas ao ensino sistemático da ortografia de forma significativa para os alunos.

Vejamos os parâmetros propostos pelo autor:

Escrita Pré-alfabética: aqui, chamamos a atenção para o fato de que é possível encontrar alunos neste nível, mesmo cursando o ensino fundamental como exemplificado em (amnaeboa – a minha mãe é boa).

Ainda de acordo com Oliveira (2005, p. 50), “é claro que o professor, diante disso, pode criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que é representado”. De fato, cabe a nós, professores, buscarmos estratégias para promover, nos alunos, avanços em relação às hipóteses por eles elaboradas em relação à ortografia.

Na prática cotidiana, encontramos alunos com a escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado: esse parâmetro se assemelha ao de Zorzi (1998), que nomeia esse erro como “letras parecidas” (mada – nada, gueijo – queijo). Tal problema decorre da semelhança de escrita de algumas letras: “m e n”, “p e q”, “b e d”.

E, quando aparece a Escrita alfabética com correspondência pela mudança de sons verificamos que o aprendiz faz confusão entre os fonemas surdos e sonoros. Essa categoria se enquadra na descrita por Zorzi (1998), quando trata dos traços de sonoridades (chato – jato, calo – galo).

Outra forma de erro surge a partir da violação das relações biunívocas entre sons e grafemas: Essa categoria se assemelha àquela descrita por Morais (2003, p. 29-30), denominada “regularidades diretas”, que são as palavras constituídas por letras que, independentemente da posição ocupada na palavra, representarão sempre o mesmo fonema.

Nessa relação biunívoca, ou seja, a relação em que letra/som é única, se um aluno troca a escrita da palavra “bala por foca”, significa que o nível de consciência fonológica dele está muito baixo. “Acho muito difícil que isso aconteça (pelo menos nunca vi nada parecido), mas, se acontecer, temos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas” (OLIVEIRA, 2005, p. 51).

Quanto à violação das regras invariantes que controlam a representação dos sons: vimos que esta categoria coaduna com o que Morais (2003, p. 30-32) chamou de regras contextuais. Sobre a regra em questão, violação das regras invariantes, Oliveira (2005, p. 51), afirma que “o professor pode fazer um bom trabalho em sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás dessas

grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes”.

Quando diz respeito à violação das relações entre sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: essa subdivisão dos critérios de erros ortográficos diz respeito às marcas da fala trazidas pelo aluno, no momento de escrever, por exemplo, *mininu/menino*. Zorzi (1998, p. 53) também descreve uma categoria semelhante a essa, quando trata das “alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade”.

No que se refere à violação de regras dicionarizadas, observamos que nesta categoria enquadram-se os vocábulos cuja grafia não tem um princípio gerativo que oriente o aprendiz da língua portuguesa na hora de escrever as palavras. A escrita dessas palavras está associada às questões etimológicas ou convenções ortográficas (*jiló/giro, chave/xave*). Acerca dessas irregularidades supranarradas presentes na língua, Oliveira (2005, p. 52), diz que “esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias”.

Quanto à *violação na escrita de sequência de palavras*, entendemos que, nesta categoria, ao escrever, o aprendiz, por não dominar este aspecto, tende a juntar as palavras (o *mininu/ o menino, o patu/o pato*). Oliveira (2005, p. 53), ressalta que “a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido”.

Um ponto curioso que esse autor apresenta é que existem “*outros casos*” em que notamos que alguns erros ortográficos cometidos pelos alunos não se encaixam em nenhum dos casos descritos pelo autor nas classificações anteriores. Por isso, ele agrupou-os em outra categoria denominada por ele de *hipercorreção e casos acidentais*.

A *hipercorreção* se assemelha ao que Zorzi (1998) classificou de “generalização de regras” (*hospital/ospital*); a categoria que o autor nomeou de “casos acidentais” contém outras situações encontradas por ele. Neste modelo proposto por Oliveira (2005), há muita semelhança com o modelo proposto por Zorzi (1998), tendo como diferencial apenas as denominações dadas às classificações ou o acréscimo ou retirada de um item.

2.6.4 Categorias de erros ortográficos conforme Cagliari

Ao investigarmos os critérios de verificação de erros ortográficos, encontramos também os descritos por Cagliari (2009), que apontam as seguintes classificações: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação de estrutura segmental de palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma estranha de traçar letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Ao tratar sobre *transcrição fonética*, notamos que é uma categoria também presente nas descrições dos autores citados, quando tratam de erros ortográficos. Esse tipo de erro é comum entre alunos, acontece pelo fato de os alunos não terem adquirido, ainda, a consciência fonológica e, conseqüentemente, a consciência da escrita ortográfica. Assim, eles transferem marcas da oralidade para a escrita (vamu/vamos, qui/que), por exemplo.

Quanto ao *uso indevido de letras*, verificamos que ocorre devido à característica arbitrária do signo linguístico. Em casos iguais aos descritos por Morais (2009), quando designou “palavras irregulares”, casos em que só o contato com essas palavras favorece à memorização. Pois, as palavras irregulares da nossa língua não possuem um princípio gerador, ou seja, não há uma regra que determine que letra usar em determinada palavra, pois já foram pré-estabelecidas, através de acordos sociais, com quais letras tais palavras devem ser grafadas.

Ao discorrer sobre *hipercorreção*, percebemos que é outra categoria também frequente ao se tratar de classificação de erros ortográficos. Este erro ocorre devido à generalização de regras. O aprendiz entende que pode utilizar determinada letra em qualquer contexto. Contudo, a norma ortográfica não permite que haja essa generalização (naviu/navio, família/família).

Chamou nossa atenção, a questão da *modificação da estrutura segmental das palavras*, pois aqui acontece a troca de letras parecidas (surdas e sonoras), supressão (esquecimento de letras), ou acréscimo de letras (letras colocadas a mais nas palavras). Isso decorre porque o aluno não domina ainda as normas da nossa ortografia (vez/fez, meino/menino, erlefante/elefante).

Observamos que, dentro das Categorias de erros ortográficos apresentadas por Cagliari (2009), temos ainda uma vasta relação, a saber:

Juntura intervocabular e segmentação, segundo o autor, “na fala não existe a segmentação de palavras, a não ser pela entonação do falante”. Em consequência disso, o aprendiz, ao grafar as palavras, transporta essa noção de junção ou de segmentação para a escrita (midisse/me disse), (com tigo/contigo).

Outra categoria é o *uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas*: apesar de serem erros elementares, são muito frequentes essas incorreções devido ao desconhecimento do aluno acerca do uso desses tipos de letras. Até em alunos com certo grau de escolaridade é comum encontrarmos esses erros ortográficos.

Uma outra questão levantada, ainda de acordo com Cagliari (2009, p. 126), diz respeito aos acentos *gráficos*: “a marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes nos textos espontâneos dos alunos. Por isso, ao chegarem ao ensino fundamental de segunda fase, os alunos ainda escrevem sem acentuar as palavras.

Temos também *sinais de pontuação*: por desconhecerem as regras que regem os sinais de pontuação, os alunos não pontuam corretamente seus textos. Por exemplo, quando não isolam o vocativo do restante da frase (João pode sair mais cedo), ou quando não colocam uma vírgula antes das conjunções adversativas (Gostaria de ir à festa, mas não tenho dinheiro).

Ressaltamos, ainda, *problemas sintáticos* de concordância/regência indevidas. Aqui se enquadram transgressões do tipo (a gente somos irmãos – a gente é irmão). Supõe-se que a maioria desses erros está relacionada ao pouco contato dos alunos com a norma culta.

Essa classificação de erros ortográficos apontadas pelo autor diferencia-se das demais categorias elencadas pelos outros autores, porque envolve aspectos de natureza sintática e de pontuação ausentes nos modelos anteriores, bastante diversificada, portanto.

Segundo o autor, esta categoria tem como propósito “não só mostrar como e por que as crianças os cometem, mas, também, oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros cometidos nos textos dos seus próprios alunos” (CAGLIARI, 2009, p. 120-121). Está claro, nesta citação, que esta categoria objetiva mostrar os porquês dos erros cometidos pelos alunos, como também pretende auxiliar a nós, professores, no momento de trabalhar com a ortografia.

Nesse sentido, tais aspectos se apresentam como elementos indispensáveis ao saber e domínio docente do educador que, para melhor orientação das questões abrangentes da aprendizagem da ortografia, precisam conhecer como se processam tais particularidades da Língua, para assim, conseguirem fazer a mediação no processo de ensino/aprendizagem. Contudo, um significativo número de professores, por trazerem lacunas em sua formação, ou por não dedicarem tempo para sua formação continuada, visando a pesquisa e domínio da sua própria área, deixa de apoiar o seu aluno.

A seguir, será explicitado o percurso metodológico do trabalho, em que realizamos um detalhamento sobre como ocorreu nossa investigação, os sujeitos colaboradores e os procedimentos usados na coleta de dados. Também discorreremos sobre nossa proposta interventiva, descrevendo as etapas realizadas e analisando a primeira produção textual dos alunos, com foco no nosso objeto de estudo que são os erros ortográficos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, abordamos os pressupostos teóricos que respaldaram o nosso trabalho. Propomo-nos, agora, a apresentar o percurso metodológico que realizamos. Para isso, levamos em conta o método utilizado, o contexto em que ocorreu nossa investigação, os sujeitos colaboradores e os procedimentos usados na coleta de dados. Na sequência, de forma mais específica, detalharemos acerca da nossa proposta interventiva, descrevendo as etapas realizadas e analisando a primeira produção textual dos alunos, com foco no nosso objeto de estudo que são os erros ortográficos.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, utilizamos como métodos as análises quantitativa³ e qualitativa de nosso objeto de estudo, a saber: os erros de escrita identificados nas produções escritas dos alunos e uma proposta de análise de ação/reflexão objetivando a resolução dessas dificuldades de escrita.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental e médio, localizada na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba, em um bairro onde residem pessoas de classes média e média alta, com localização de fácil acesso, mais precisamente no bairro Altiplano/ Cabo Branco, considerado um bairro nobre, contudo, existe, no bairro, uma comunidade habitada por pessoas de baixa renda, de onde provém boa parte do nosso alunado. O restante dos alunos que frequenta esta escola reside em outras comunidades circunvizinhas.

A escola possui aproximadamente 350 (trezentos e cinquenta) alunos distribuídos nos três turnos. No turno da manhã, funciona o Ensino Médio (1, 2 e 3 anos), na modalidade regular de ensino.

No turno vespertino, atende as 4 (quatro) turmas do Ensino Fundamental (6, 7, 8 e 9) anos. No período noturno, funcionam os ensinos Fundamental e Médio, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), Ciclos IV, V e VI. Do ponto de vista

³ O aspecto quantitativo é mostrado quando identificamos os tipos de erros evidenciados nas produções escritas dos alunos. Já o aspecto qualitativo encontra-se na análise dos tipos de erros encontrados nos textos dos alunos.

físico, a escola dispõe de uma sala onde funciona a direção, uma boa biblioteca, uma sala de multimídia, um laboratório de informática, oito salas de aula, uma cozinha e um espaço para os alunos fazerem as refeições, quatro banheiros e uma quadra esportiva, onde são realizados todos os eventos da escola.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com um diretor geral, que distribui sua carga horária nos três turnos de funcionamento. Possui 25 professores capacitados, a maioria deles com pós-graduação em suas áreas de atuação ou áreas afins e a maioria também faz parte do quadro efetivo. Conta também com 10 funcionários de apoio.

Quanto à biblioteca, os alunos têm acesso livre nos três turnos de funcionamento, podendo consultar o acervo bem diversificado de obras literárias, entre elas algumas obras de autores paraibanos, revistas, cordéis, dicionários, entre outros; podem, também, fazer empréstimos de livros.

Quanto ao rendimento do IDEPB, a escola obteve, no 9º Ano, as seguintes médias: 1,04; 2,44; 3,84, nos anos 2016, 2017, 2018, respectivamente. Enquanto, no Ensino Médio, as médias obtidas foram: 3,33; 3,64; 3,05 nos anos de 2016, 2017, 2018, respectivamente. Esses dados mostram um avanço, ainda que pequeno, em relação ao aprendizado dos alunos.

3.2 PARTICIPANTES

Os sujeitos que fazem parte da nossa pesquisa são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual do município de João Pessoa, com faixa etária entre 11 e 14 anos. Estão inseridos em uma turma composta por 19 (dezenove) alunos e todos aceitaram participar da pesquisa, autorizados pelos pais e/ou responsáveis.

Esses alunos moram em diversas comunidades localizadas em áreas litorâneas nas proximidades da escola. Essa instituição conta com 350 alunos, aproximadamente, que cursam os seguintes níveis de ensino: ensino médio, no turno da manhã, ensino fundamental II no turno da tarde e EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno da noite.

Os alunos demonstraram interesse em participar do projeto, pois entenderam que ajudaria a internalizar os conhecimentos que têm sobre ortografia, bem como os

auxiliaria na superação das dificuldades que surgissem na produção inicial (explicitaremos no capítulo seguinte).

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Neste momento, explicitaremos as ações executadas para coletar os dados durante o desenvolvimento da pesquisa. Em 2019, através de textos dos nossos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, realizamos um estudo acerca dos erros ortográficos encontrados nesses textos.

Antes de descrevermos as estratégias utilizadas para realizar o diagnóstico inicial, achamos oportuno elencar o modelo de análise de erros que utilizaremos no nosso estudo.

Nosso primeiro contato com a turma, antes de qualquer trabalho com os erros de ortografia, foi concretizado pela exposição do nosso projeto. Fizemos uma reflexão com os alunos sobre o que é ortografia e para que serve. Como estávamos trabalhando com as noções de variações linguísticas no bimestre, aproveitamos para discutir aspectos relacionados à ortografia como: o conceito, a importância, as diferenças entre escrita e ortografia e a noção de erro ortográfico e, finalmente, falamos sobre o papel da escola no ensino da Língua Portuguesa.

Depois das primeiras considerações, detalhamos o projeto: o que era e como seria aplicado. Por fim, ressaltamos a importância deles no sentido de cooperar com nossa pesquisa, realizando as atividades propostas.

3.3.1 Modelo de análise de erros utilizados na nossa proposta de intervenção

Nosso próximo passo foi a explicitação dos modelos de erros ortográficos que elaboramos para diagnosticarmos e analisarmos tais erros encontrados no material que servirá de análise no nosso estudo dissertativo. Esses modelos de erros propostos para trabalhar nesta pesquisa têm como referência as categorias propostas por: Zorzi (1998), Morais (2003; 2009), Cagliari (2009) e Oliveira (2005). Optamos por sugerir uma classificação que não seja inflexível para que possa ser adaptada para outras séries, e não apenas para a série com a qual estamos fazendo nossa pesquisa.

Acreditamos que este modelo tornou-se bastante significativo, pois conseguiu abranger uma diversidade maior de erros encontrados no nosso *corpus*, além de adaptarmos alguns parâmetros propostos.

3.3.2 Categorias de erros

A realização das nossas análises se deu a partir da seleção de 13 categorias, de modo que não se tornasse algo tão extenso, uma vez que, por mais que acrescentássemos mais categorias, ainda não seria suficiente para abranger todos os erros ortográficos que encontraremos. Assim, apresentamos a seguir, nossas categorias:

- Interferência da oralidade na escrita: Esta classificação foi proposta por três dos quatro autores contemplados no nosso trabalho e é considerado um dos erros mais comuns na escrita dos usuários da língua. Como a própria nomenclatura evidencia, aqui se enquadram os erros decorrentes das marcas da oralidade na hora de grafar as palavras. Exemplos: nois/nós, piru/peru, gatu/gato.

- Juntura e segmentação de palavras: Esta tipologia de erro é encontrada, geralmente, entre os usuários que têm pouco domínio das normas que regem nossa ortografia. Diferentemente daqueles que têm uma competência ortográfica mais elaborada e sabem segmentar automaticamente as palavras na hora de escrevê-las.

São considerados erros de ortografia a escrita de palavras sem o devido espaçamento entre elas. Exemplos: de vagar/devagar, derrepente/de repente, com migo/comigo. Esses erros se justificam pela falta de contato dos alunos com a escrita padrão, no dia a dia, nomeadamente nossos alunos de escolas públicas, que, geralmente, não têm acesso a essa modalidade da língua escrita. Ou, também, por não terem adquirido ainda a consciência fonológica. Essa categoria foi explicitada por Zorzi (1998), Olieira (2005) e Cagliari (2009).

- Acentuação gráfica: Esta incorreção ortográfica acontece pela ausência do sinal gráfico em algumas letras, bem como pelo uso equivocado do acento gráfico em sílabas não acentuadas. Consideramos sinal gráfico o acento agudo (´), o acento grave (`), o acento til (~), o acento circunflexo (^). Exemplos: tatú/tatu, proximo/próximo.

- Letras maiúsculas e minúsculas: Incorreções cometidas pelo emprego inadequado das letras maiúsculas e minúsculas. A normatização para o emprego

dessas letras é proposta pelo Acordo ortográfico da Língua Portuguesa vigente, todavia é frequente esses erros aparecerem na escrita dos alunos. Vale salientar que muitos usuários da língua optam por letras na modalidade caixa-alta, e isso não significa dizer que eles não dominem as regras ortográficas, porém, na maior parte das vezes, tais erros são cometidos por desconhecimento das normas. E cabe a nós, professores, ensinar aos alunos que eles devem destacar as letras maiúsculas, diferenciando-as das minúsculas de forma que os leitores possam perceber que eles dominam as regras que regem a ortografia. Exemplos: brasil/Brasil, eu Gosto de maçã.

- Violação de regras pré-estabelecidas pela ortografia: O sistema alfabético da Língua Portuguesa nos dá a possibilidade de uma letra representar vários fonemas, bem como um mesmo fonema ser representado por letras diferentes, são as chamadas palavras irregulares. Isso cria nos usuários da nossa língua muitas dúvidas sobre quais letras usar em determinadas palavras, porque não há uma regra a ser seguida para direcionar o aluno para uma escrita correta. Por isso, ele comete erros ao grafar. Recorrer à memória, aos manuais de ortografia ou aos dicionários são as opções que restam aos escreventes para não cometerem erros de escrita. Exemplos: (X): ezato/exato, aucílio/auxílio, enchuto/enxuto, (G) jelo/gelo. Esse nosso modelo foi respaldado nos autores: Oliveira (2005), Zorzi (1998) e Cagliari (2009).

- Letra de contexto regular: Diferentemente do que ocorre com as palavras irregulares, que para se escrever correto não há uma norma para ser seguida, nesta situação, o aluno pode prever a escrita ortograficamente correta através do contexto da letra dentro da palavra. Seguem alguns casos que Morais (2003), usa como casos frequentes que regem o uso de determinadas letras dentro das palavras:

1 - O uso do R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra” e “prato”, “barata” e “guerra”;

2 - O uso do “G” ou “GU” em palavras como “garoto”, “guerra”;

3 - O uso de “C” ou “QU” notando o som /k/ em palavras como “capeta”, “quilo”;

4 - O uso do “J” formando sílabas com “A, O e U” em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;

5 - O uso do “Z” em palavras que começam “com som de Z” (por exemplo “zabumba”, “zinco”, etc);

6 - O uso do “S” no início das palavras, formando sílabas com “A, O e U” como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;

7 - O uso de “O ou U”, no final de palavras que terminam “com som de U” (como exemplo, “bambo” e “bambu”);

8 - O uso de “E ou I”, no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde” e “perdi”);

9 - O uso de “M, N, NH”, ou (~), para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como campo, canto, minha, pão, maçã, etc.).

Tal classificação foi de extrema importância para planejar atividades que contemplem os erros ortográficos, porque são inúmeros esses tipos de erros cometidos por alunos não só no ensino fundamental, mas também no ensino médio. Embora pareça muito trabalhosa a tarefa de ensinar todas essas regras aos alunos, na realidade não é, pois é muito grande a quantidade de palavras contempladas com regras contextuais. Por isso, é muito significativa a realização deste trabalho. Ainda dando sequência às categorias, foi possível observar erros relacionados aos seguintes elementos:

Homônimos e parônimos: Para Bechara (2011, p. 703), o conceito de homônimo é “a palavra que tem a mesma grafia e/ou pronúncia que outra(s), mas significado distinto”. Se tomada isoladamente, as homônimas não são consideradas erros ortográficos, no entanto, dentro de um contexto, é considerada como erro de grafia. As palavras homônimas são classificadas em: homônimas homófonas: palavras que têm a mesma pronúncia, mas a escrita e o significados são diferentes (acento-sinal gráfico, assento-cadeira, lugar).

Homônimas homógrafas: palavras cujas grafias são idênticas, no entanto foneticamente e semanticamente são divergentes (apoio-suporte, apoio-verbo apoiar). Homônimas perfeitas: são palavras graficamente e foneticamente idênticas, porém, com significados diversos (amo-verbo amar, amo - servo).

- Homônimos imperfeitos: trata-se dos vocábulos que têm significados e pronúncias diferentes e que a escrita difere apenas pela acentuação (prática-substantivo, pratica-verbo). Já, as palavras parônimas são aquelas palavras que são diferentes, porém, apresentam som semelhante. É comum a dúvida quanto a escrita de algumas parônimas como por exemplo, “comprimento e cumprimento”, “tráfego e tráfico”, “ratificar e retificar”. Portanto, é importante que o aluno compreenda que a semântica, em determinadas situações, é que vai definir a escrita correta de determinadas palavras.

Outra categoria interessante é a terminação verbal: Aqui se concentram os erros ortográficos relacionados às desinências verbais quanto à pessoa, número, tempo e modo. Neste caso, o que define a escrita correta das palavras é a categoria gramatical (substantivos, adjetivos, verbos, etc.). Segundo Morais (2006), essa categoria é denominada regulares morfológico-gramaticais. Fizemos uma adaptação dessa categoria. Exemplo: Eles dançam/danças, eu vou dança/danças.

Hipercorreção: Erro de ortografia ocasionado pelo uso de determinada letra em lugar de outra. Este tipo de erro acontece pelo fato de o escrevente fazer generalizações inadequadas. O aluno, muitas vezes, entende que uma regra pode ser usada em qualquer situação e, por isso, confunde as letras ao escrever. Exemplos: vassolra/vassoura, cimento/cimento.

Ausência de letras: erro de escrita ocorrido pela ausência de letras em qualquer posição dentro da palavra. Exemplo: mago/magro, compou/comprou.

Acréscimo de letras: ao contrário do item anterior, os erros aqui decorrem pelo acréscimo de letras que não fazem parte da escrita correta de determinada palavra. Exemplos: gamiga/amiga, esqueiceu/esqueceu.

Substituição envolvendo surdos e sonoros: esse erro ortográfico ocorre quando o usuário usa determinada letra em detrimento de outra, uma vez que alguns fonemas da Língua Portuguesa compartilham traços fonológicos sendo diferenciados, muitas vezes, apenas por um único traço distintivo como, por exemplo, [p] e [b] que fonologicamente são muito próximos, porque são bilabiais em relação ao ponto de articulação e oclusivos quanto ao fluxo de ar (PEDROSA; HORA, 2007) Entretanto, há um feixe de traços que os individualiza que é o traço de sonoridade produzido pela vibração ou não das pregas vocais, quando da emissão desses fonemas (SEARA et al.; 2011).

Exemplo: fezes/vezes – picicleta/bicicleta

- Outros casos: aqui agrupamos todos os casos de erros ortográficos não contemplados nos parâmetros anteriores. Procuramos abarcar o maior número de erros possíveis e apontar estratégias para minimizar os erros ortográficos de nossos alunos.

3.3.3 A proposta de intervenção

Detectados os tipos de erros ortográficos com maior frequência na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, erros de terminação verbal e interferência da oralidade na escrita, iniciamos o planejamento de uma sequência de atividades objetivando diminuir consideravelmente tais dificuldades. As propostas interventivas se fundamentaram nos movimentos de uso/reflexão, de modo que promovemos a participação dos estudantes no processo de aprendizagem e sistematização das normas ortográficas que regem nossa grafia.

Identificamos dois tipos de erros ortográficos com significativa recorrência nos textos elaborados pelos nossos alunos, a saber: erros de terminação verbal e erros relacionados à interferência da oralidade na escrita. Para trabalharmos esses tipos de erro, promovemos uma intervenção com duração de duas aulas ininterruptas para cada categoria de erros.

A primeira intervenção que executamos foi relacionada à terminação verbal, pois a maioria dos alunos apagou o [r] final das terminações verbais. Exponham-se, então, os exemplos: *chama/chamar; cata/cantar; fala/falar*.

Também entendemos que esta dificuldade é o ponto de partida para uma abordagem acerca dos verbos. Essa classificação trabalha com regularidades de aspectos morfológico-gramaticais. Sobre os princípios gerativos dentro da categoria verbal, Morais (2003) declara que:

O importante é observarmos que a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo. Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles “pedaços” e palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma as suas formas ortográficas.

Segundo o autor, o trabalho com os verbos deve ser feito de modo reflexivo, como todas as atividades realizadas sobre ortografia, não da forma como, geralmente, é realizado nas salas de aula, mecanicamente, sem conduzir os alunos a refletirem sobre o porquê de algumas letras estarem em determinado contexto nas palavras. Geralmente, os professores propõem aos alunos exercícios de conjugação verbal, os quais são considerados enfadonhos por eles entenderem como uma atividade de memorização.

A primeira atividade desenvolvida para trabalhar com as dificuldades dos alunos em relação a essa categoria foi o ditado do poema *Verbos no infinitivo*, de Vinícius de Moraes. Foi solicitado aos alunos que, à medida em que o poema fosse lido pelo professor, eles escrevessem-no no caderno e sublinhassem os verbos no infinitivo com cores diferentes para cada terminação verbal; a cor verde para os verbos terminados em Ar, a cor vermelha para os verbos terminados em ER e a cor preta para os verbos terminados em IR. Na sequência, solicitamos aos alunos a reescrita do texto, fazendo as correções necessárias. Dando continuidade à atividade, e visando à fixação do aprendizado desse tipo de regularidade, ditamos outro texto cujo foco é levá-los a compreender que há uma constância, uma repetição de desinências às quais eles podem recorrer sempre que tiverem dúvidas. Aos poucos, o professor pode aprofundar os conceitos que fazem parte do estudo dos verbos. Quando verificar que uma etapa foi vencida, explorar outro aspecto dentro do estudo dos verbos, que é uma categoria tão vasta.

É necessário, portanto, que o professor trabalhe por partes. Jamais explorar toda a categoria gramatical de uma só vez com exercícios cansativos de conjugações verbais, levando-os apenas à memorização das terminações verbais em todos os tempos dos três modos verbais. Sugerimos que os professores trabalhem as dificuldades relacionadas às terminações verbais quando estiverem trabalhando com determinado gênero textual como, por exemplo, aprofundar o estudo dos verbos no modo imperativo no momento que estiver explorando textos injuntivos; falar sobre o tempo pretérito quando estiver trabalhando com o gênero “memórias” e assim por diante.

Após as considerações acima, seguiremos com a proposta detalhada:

Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do infinitivo verbal • Acentuação gráfica
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a desinência que caracteriza o infinitivo verbal • Identificar a regularidade do infinitivo verbal • Escrever corretamente o infinitivo verbal
Desenvolvimento

A primeira atividade desenvolvida para trabalhar com essa dificuldade dos alunos foi o ditado do poema *Verbos no infinitivo*, de Vinícius de Moraes. Foi solicitado aos alunos que, à medida em que o poema fosse lido pelo professor, eles escrevessem no caderno e sublinhassem os verbos no infinitivo com cores diferentes para cada terminação verbal; a cor verde para os verbos terminados em Ar, a cor vermelha para os verbos terminados em ER e a cor preta para os verbos terminados em IR. Na sequência, solicitamos aos alunos a reescrita do texto, fazendo as correções necessárias. Dando continuidade à atividade, e visando à fixação do aprendizado desse tipo de regularidade, ditamos outro texto cujo foco é levá-los a compreender que há uma constância, uma repetição de desinências.

Outra dificuldade apresentada pelos alunos nos textos coletados, considerada a segunda com maior percentual de erros, foi em relação à interferência da oralidade na escrita. Para sanar tal dificuldade, optamos por trabalhar com as tirinhas de Chico Bento, um personagem que mora no campo, filho de agricultores e que, como a maioria das crianças da zona rural, trabalha e estuda. Chico Bento se caracteriza por falar um dialeto rural, que é transcrito nas revistas em quadrinhos. Procedemos da seguinte forma para realizar a atividade: distribuimos os gibis, cujo personagem já era conhecido dos alunos, e estipulamos um tempo para que eles lessem. Destacamos uma tira da revista e pedimos a eles para que identificassem o que havia de errado na escrita daquela tirinha. Os alunos perceberam que, em alguns verbos no infinitivo apareciam sem o R final (fritá, apagá, fazê). Perceberam também que esses erros tinham relação com a forma como Chico Bento e Zé Lelé falavam (vamo, ocê, pru, armoço). Essa atividade propiciou uma discussão acerca da variação linguística existente no nosso país e também nos permitiu explicitar que a forma como escrevemos é diferente da forma como falamos. Em seguida, solicitamos aos alunos que reescrevessem a tira usando o discurso indireto, ou seja, contassem a história lida sem diálogos. Durante a realização dessa atividade, alguns alunos perguntaram se “era para escrever sem os erros” que Chico Bento cometeu. Após uma discussão entre o professor e os alunos, eles compreenderam que como eram eles que iam escrever a história, era pra escrever da maneira deles, sem repetir os erros de Chico Bento. Tal atividade levou-os a refletir sobre a ortografia, como vimos defendendo neste trabalho, como um objeto de conhecimento e não como um ato meramente mecânico.

<ul style="list-style-type: none"> • Caderno. • Quadro, pincel e apagador.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução das atividades propostas. • Observação da regularidade nas desinências do infinitivo verbal. • Utilização correta dos verbos no infinitivo.

Quanto às descrições a respeito do período de intervenção, esse teve durabilidade de um bimestre, em que a pesquisadora destinava duas aulas consecutivas semanais para realizar as intervenções. Essas ministrações foram realizadas em formas de oficina, em que os alunos tinham acesso aos materiais que eram levados.

Em diversos momentos os estudantes eram divididos em grupos, para que fossem aguçadas as suas habilidades quanto à escrita, a partir da interação. Ainda que as atividades tenham sido avaliadas observando a escrita individualmente, os diálogos em grupo tiveram papel importante para contribuir no processo de aprendizagem.

Para minimizar as dificuldades em relação à escrita, de acordo com os textos coletados dos alunos, foi necessário que observássemos atentamente os textos da devolutiva, no intuito de desenvolver materiais e propostas que os direcionassem à escrita, pensando na noção de gêneros interativos. Acreditamos que partindo do macro para averiguação dos elementos da norma, os alunos aprenderiam de forma fácil e interativa.

3.4 DIAGNÓSTICO

Considerando que a prática de ensino deve ser pautada nas necessidades dos alunos, a seleção do objeto de pesquisa, foco das atividades interventivas, foi realizada com base na amostra das dificuldades ortográficas apresentadas nas produções escritas dos alunos. Essa amostra foi coletada da produção textual deles, após a leitura de uma tirinha cuja linguagem é apenas não-verbal.

Tendo em vista que nosso objetivo primário é analisar os erros ortográficos mais recorrentes em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, solicitamos aos alunos

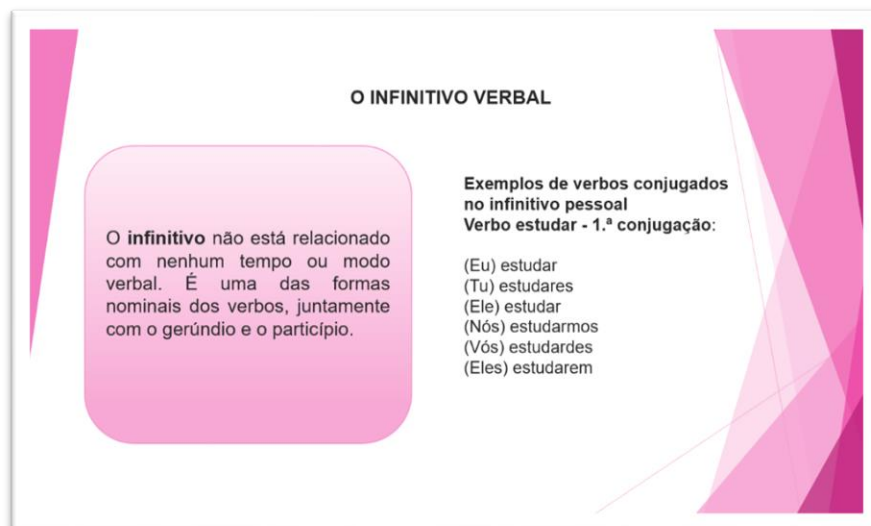
que construíssem um texto a partir da leitura da tirinha denominada Coelhenete, retirada do Portal do Professor no MEC. Para isso, primeiramente, iniciamos um estudo desse gênero textual muito presente no livro didático da turma, mas também nos materiais impressos que levamos para a sala nas aulas de Língua Portuguesa. Após esse trabalho inicial, os alunos escreveram seus textos sendo orientados a escrever respeitando a estrutura de textos dissertativos como, paragrafação e título, por exemplo. A proposta de intervenção utilizada com os alunos encontra-se no anexo A.

3.5 ESCRITA DO INFINITIVO VERBAL

Quanto às análises do infinitivo, faz-se importante delimitar algumas metodologias a partir de oficinas. Em outras palavras, como haveria a aplicabilidade do ensino do infinitivo verbal, especificamente no plano escrito, em sala de aula?

Na explicitação dos conteúdos, que antecede às oficinas, serão ressaltados: o reconhecimento, a identificação da regularidade do infinitivo verbal e a escrita correta do infinitivo verbal.

Imagem 1: O infinitivo



Fonte: arquivo construído pela autora

Imagem 2: Verbos de 2ª e 3ª conjugação

Verbos em 2ª e 3ª conjugação

Verbo escrever
- 2.ª conjugação:

(Eu) escrever
(Tu) escreveres
(Ele) escrever
(Nós) escrevermos
(Vós) escreverdes
(Eles) escreverem

Verbo dividir
- 3.ª conjugação:

(Eu) dividir
(Tu) dividires
(Ele) dividir
(Nós) dividirmos
(Vós) dividirdes
(Eles) dividirem

Fonte: arquivo construído pela autora

Além da explanação dos verbos em 2ª e 3ª conjugações, também foram apresentados:

Imagem 3: O uso do infinitivo verbal

Infinitivo verbal

Uso do infinitivo pessoal
O infinitivo pessoal é usado, principalmente, quando há um sujeito definido, quando se pretende definir o sujeito através do verbo e quando o sujeito da segunda oração é diferente do da primeira.

Exemplos com sujeito definido:

- Eu pedi para você contar a história.
- Eu pedi para eles contarem a história.
- Eu pedi para tu contares a história.

Exemplos com definição do sujeito através da flexão verbal:

- Seria importante saberem isso.
- Seria importante sabermos isso.
- Seria importante saberes isso.

Fonte: arquivo construído pela autora

Apresentação do poema “O verbo no infinito”, de Vinícius de Moraes:



Após discutirmos o texto coletivamente, na sequência, solicitamos aos alunos a reescrita do texto, fazendo as correções necessárias. Para fixar o aprendizado desse tipo de regularidade, ditamos outro texto envolvendo verbos no infinitivo. Após isso, distribuimos algumas charges que contêm verbos no infinitivo.

Nosso corpus foi formado por 3 (três) charges presentes na *Proposta de atividade do LD/EM dos capítulos 5 e 7*, extraída da segunda seção do livro didático *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). Escolhemos essas charges por considerarmos que os alunos, nesta fase de escolarização, já devem ter um certo domínio desse saber gramatical. Nossa escolha por tais itens foi motivada por sua potencialidade argumentativa, na medida em que identificamos a existência de estratégias dos autores para aguçar o senso crítico dos alunos, não permanecendo apenas em níveis estruturais da Língua Portuguesa.

Desse modo, procederemos, ao trabalhar com as charges em uma turma do ensino fundamental, pela instituição de oficinas, na reunião de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática. Compreendemos a oficina enquanto gênero do discurso e um conjunto de atividades que impulsionou os alunos a escreverem ou falarem de uma maneira mais interativa e dinâmica (BAKHTIN,

2006). Importa mencionar que é de extrema importância que o professor explicita as principais características da categoria gramatical analisada, dentro de situações reais de uso da comunicação.

1ª momento: Apresentar o Gênero Charge, explorando suas características: forma, conteúdo e material.

2ª momento: Análise do contexto sociointeracional dos sujeitos pesquisados, ou seja, explicitação do infinitivo verbal, apresentando suas características principais e seu delineamento discursivo.

3ª momento: Revisão da aplicação do infinitivo verbal, também sendo apresentado aos alunos “O verbo no infinitivo”, de Vinícius de Moraes e, à medida que os verbos foram ditos, solicitamos que eles sublinhassem, com cores diferentes, os verbos por conjugação (verde – AR, vermelho – ER e preto – IR). Exponha-se a charge 1: identificação de qual verbo se encontra no infinitivo e qual sua função na construção de todo o enunciado.



Charge 1: Desemprego

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Luci Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano

Charge 2: Violência nas Escolas



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Luci Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano



Charge 3: Noticiantes

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Luci Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano

Posteriormente, foi pedido, por exemplo, que os alunos criassem possibilidades de inserção de novos verbos no lugar dos que estavam postos. Em seguida, teriam que classificar e afirmar em qual conjugação se encontrava aquele verbo.

Na sequência, classificamos esses erros de acordo com os parâmetros de erros que nós elaboramos para o nosso estudo, baseado nos autores cujas referências estão contidas no nosso aporte teórico.

4. OS ERROS ORTOGRÁFICOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS EM EVIDÊNCIA: ANÁLISES E DISCUSSÃO

Os erros de ortografia analisados neste capítulo foram retirados da proposta de produção textual sugerida no diagnóstico inicial. Os referidos erros foram agrupados dentro dos parâmetros que adaptamos dos modelos dos autores como Moraes (2009), Zorzi (1998), Oliveira (2005) e Cagliari (2009), todos abordados neste trabalho.

4.1 ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao analisarmos os textos dos alunos dentro dos parâmetros que utilizamos em nosso modelo, identificamos quantidades significativas de erros ortográficos já esperados. Desse modo, a análise e a discussão dos dados foram organizadas da seguinte forma: inicialmente, quantificamos os erros ortográficos e, em seguida, analisamos cada parâmetro, tecendo comentários que consideramos relevantes em cada categoria de erro.

Para caracterizar quantitativamente os resultados do diagnóstico inicial, montamos um quadro em que identificamos todos os erros ortográficos de todos os alunos da turma indicados por números absolutos e, também, por números percentuais. Dando prosseguimento à análise dos dados, montamos gráficos para que a leitura analítica desses dados fluísse de forma mais rápida. Paralelo a isso, comentários foram feitos detalhando e caracterizando os resultados para que, assim, tivéssemos uma análise e uma discussão mais completas acerca dos dados analisados.

A seguir, expomos uma tabela especificando os erros dos alunos agrupados por parâmetros. Ressaltamos que para a identificação dos alunos, utilizamos a posição deles na frequência do diário de classe, e para os parâmetros, utilizamos a numeração de 1 a 13 que foram sintetizados na tabela I. Esta é importante porque evidencia individual e coletivamente os erros ortográficos dos alunos em cada parâmetro. A seguir, a tabela detalhada:

ALUNO	PARÂMETROS DE ERROS ORTOGRÁFICOS												
	Interferência da oralidade na escrita	Juntura e segmentação de palavras	Acentuação gráfica	Letras maiúsculas e minúsculas	Violação de regras pré – estabelecidas pela ortografia	Letra de contexto regular	Homônimos e parônimos	Terminação Verbal	Ausência de Letras	Acréscimo de Letras	Substituição envolvendo surdos e sonoros	Inversão da posição da letra	Outros casos
01					1			2					
02	1		1					1	1				
03					1			3					
04	1												
05		1											
06													
07		1											
08			1	1									1
09								1					
10			1			1							
11							1				1		
12	1	1											
13				1				1				1	
14										1			
15	1	1										1	
16											1		
17			1										
18	1				1	1							
19													
TOTAL	5	4	4	2	3	2	1	8	1	2	2	2	1
%	13,5%	10,8%	10,8%	5,4%	8,1%	5,4%	2,7%	21,6%	2,7%	5,4%	5,4%	5,4%	2,7%

Tabela 1: Total geral e específico de erros ortográficos cometidos pelos alunos

Fonte: dados da pesquisadora

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Iniciamos nossa análise apresentando um gráfico que evidencia o percentual de erros ortográficos cometidos pelos nossos alunos em cada parâmetro do nosso modelo; cada um desses parâmetros será comentado sempre relacionado ao Gráfico 1.

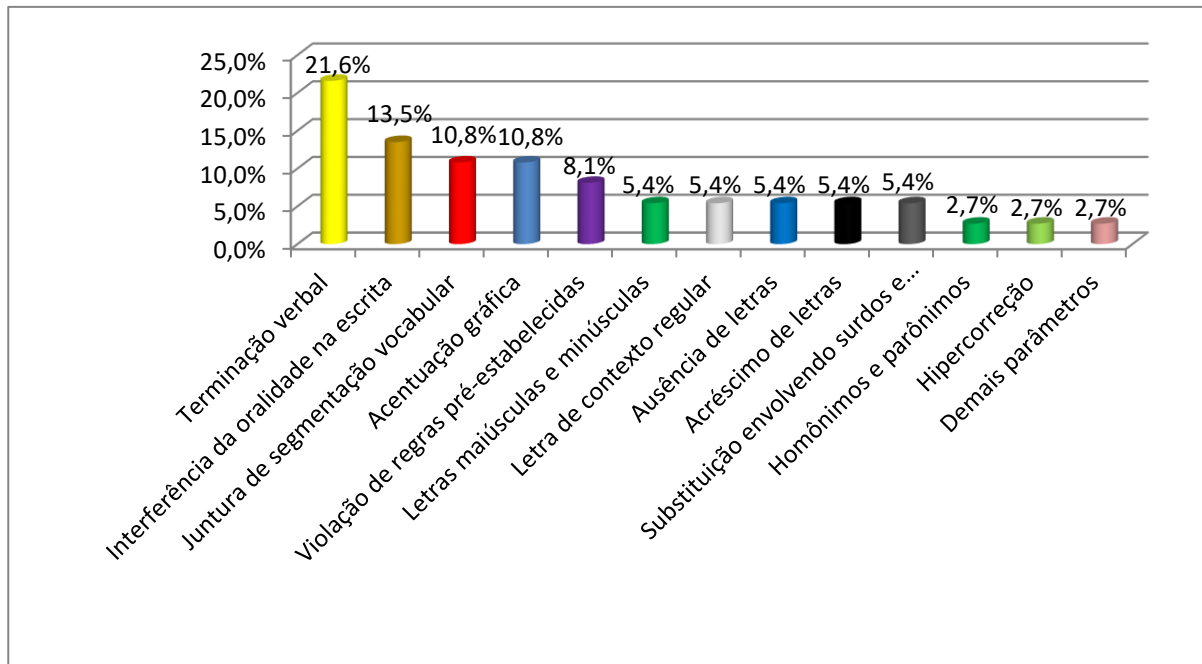


Gráfico 1: Total geral e específico de erros ortográficos cometidos pelos alunos
Fonte: dados da autora

Após analisarmos a tabela e o gráfico mostrados anteriormente, elencamos em ordem decrescente o número de erros ortográficos cometidos pelos alunos: 21,6% dizem respeito a problemas relacionados à **terminação verbal**, foi o parâmetro do nosso modelo com maior incidência de erros. Em números absolutos corresponde a 8 ocorrências. Na segunda posição, aparece com 5 erros o parâmetro **interferência da oralidade na escrita**, que em números percentuais corresponde a 13,5% do total dos casos verificados. Na terceira posição, aparecem os parâmetros **juntura e segmentação de palavras e acentuação gráfica**, ambos com um percentual de 10,8% do total de erros nesse item analisado, apresentando 4 erros em cada um desses parâmetros. Totalizando 3 erros, o parâmetro **violação de regras pré-estabelecidas** parece na quarta posição. Em números percentuais corresponde a 8,1% do total de erros de escrita nesta análise. Os erros de escrita cometidos por

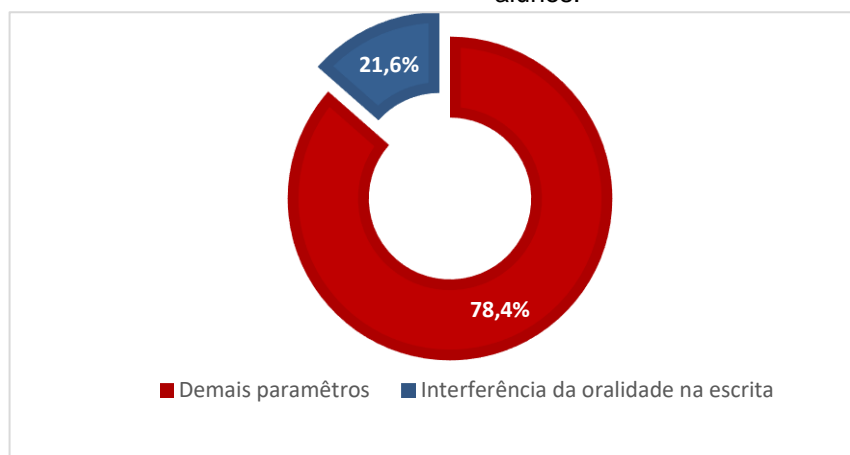
letras maiúsculas e minúsculas, letra de contexto regular, ausência de letras, acréscimo de letras e substituição envolvendo surdos e sonoros equivalem a um percentual de 5,4% dos erros apresentados nesses parâmetros, correspondendo a 2 erros em cada um desses parâmetros, cupando, assim, a quinta posição nessa análise decrescente. Na sexta posição, vêm os parâmetros **homônimos e parônimos, hipercorreção e outros**, totalizando cada um desses parâmetros 2,7% dos erros de escrita.

4.2.1 Terminação Verbal

Esse parâmetro registrou um alto índice percentual dentro de nossa pesquisa, totalizando 21,6% do total de erros encontrados. Foi o tipo de erro ortográfico mais cometido pelos alunos.

Essa categoria foi pensada por nós para facilitar o trabalho do professor e direcioná-lo para futuras intervenções pedagógicas. Esse parâmetro também é regido por um princípio, isto é, por regras gramaticais. Segue o gráfico contabilizando 21,6%.

Gráfico 2: Total geral e específico de erros de interferência da oralidade na escrita cometidos pelos alunos.



Fonte: dados da autora

Quadro 8: Erros de terminação verbal

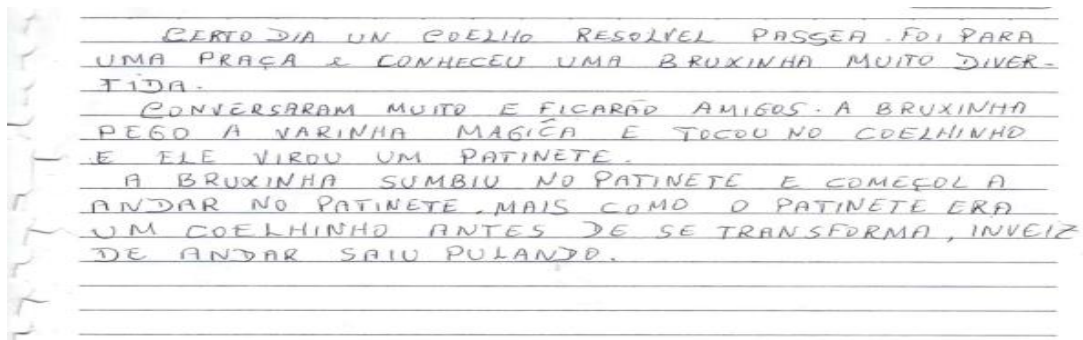
encontro/encontrou, fala/falar, pergunta/perguntar, resolvel/resolveu, ficarão/ficarão,
 encontrol/encontrou, pula/pular, anda/andar, pego/pegou, vira/virar,
 transforma/transformar,

Fonte: dados organizados pela autora

Pelo que percebemos no quadro acima, com exemplos de erros ortográficos nessa categoria, os erros elencados têm motivação fonética a começar por uma situação bastante recorrente entre os alunos que é o apagamento da coda final [r] dos verbos no infinitivo, ou seja, não grafam esses verbos com [r] final, característico do infinitivo, como verificamos em *fala* – falar, *pergunta* – perguntar.

O fragmento abaixo ilustra bem esse tipo de erro encontrado na nossa pesquisa:

Figura 3: Terminação verbal



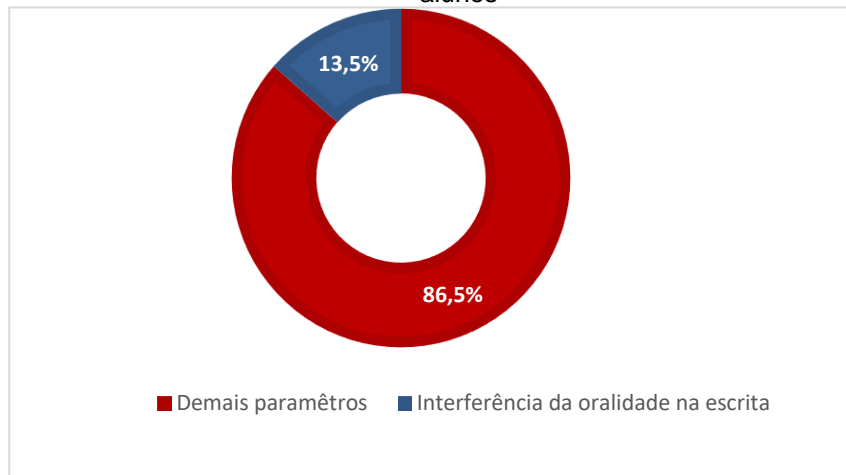
No excerto recortado, é possível identificar exemplos de erros ortográficos referentes à desinência verbal, pois o aluno fez uso do processo de generalização de regras quando troca [u] por [i] nas palavras *resolveu* – resolveu.

A importância desse parâmetro de erro reside no fato de ser um guia para professores e alunos na busca de uma melhor escrita dessa categoria gramatical tão extensa e complexa como o verbo.

4.2.2 Interferência da oralidade na escrita

Neste parâmetro em que há a interferência da oralidade na escrita, tivemos a segunda maior incidência de erros ortográficos no nosso quadro classificatório. Eis o gráfico a seguir, contabilizando, portanto, 13,5%.

Gráfico 3: Total geral e específico de erros de interferência da oralidade na escrita cometidos pelos alunos



Fonte: dados da autora

Pelo fato de os alunos não terem uma competência linguística bem desenvolvida nessa fase da escolaridade, já era esperado esse resultado. A maioria das pesquisas sobre erros de ortografia evidencia isso, principalmente no ensino fundamental de primeira fase. Por ocupar a segunda posição em relação ao número de erros de escrita encontrados nos textos dos alunos, essa variável vai ajudar o professor a decidir qual estratégia utilizar na hora da intervenção, neste caso, uma intervenção que alcance a coletividade, já que é uma dificuldade apresentada por grande parte dos alunos, será mais adequada e eficaz.

Podemos perceber que são inúmeros os procedimentos de escrita que os alunos usam e explicam essa grafia com interferência oral. O quadro 2 evidencia esse fato:

Quadro 2: Exemplo de erros de interferência da oralidade na escrita

Resolveu/resouveu, supresa/surpresa, mais/mas, veiz/vez, bousa/bolsa, senho/senhor
 passeano/passeando, apois/pois, pra/para, comprado/comprador, apois/pois,

Fonte: dados organizados pela autora

O primeiro caso que vemos, no quadro acima, é um exemplo típico de escrita apoiada na oralidade, porque o aluno troca a consoante lateral // pela vogal “u”. Acerca dessa questão, Pedrosa e Hora (2015, p. 36) declaram que “a realização semivocalizada da consoante lateral tem fortes implicações na escrita. Muito comum

é encontrar-se a substituição da lateral pela vogal “u”, principalmente em posição final, pois temos na Língua Portuguesa formas como “degrau”, véu, etc”. A variante semivocalizada [w] da consoante /l/ é a mais recorrente no Brasil, não só em posição final, mas também em posição média, segundo Hora (2015, p. 36) e, pelo fato de a língua nos dá essa possibilidade, é comum haver essa troca da letra “l” pela letra “u” nos textos escritos por nossos alunos.

Outro fato muito recorrente quando se trata da interferência da oralidade na escrita é o fenômeno chamado ditongação, que consiste no acréscimo de uma semivogal, em que, ortograficamente, só há uma vogal. Dessa maneira, a vogal simples transforma-se num ditongo. Conforme Cardoso (2009, p. 75), “isso acontece muito na linguagem informal, com o aparecimento da semivogal [y] logo após a vogal tônica final seguida de /s/, como em *fez* pronunciado [feyz], *pôs* pronunciado [poys], *luz* pronunciado [luys].

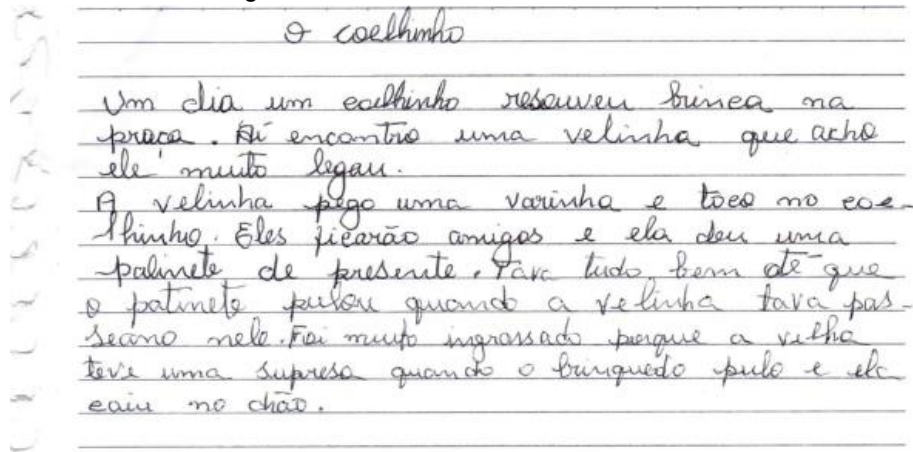
Outro procedimento muito comum quando o assunto é a motivação fonética na escrita, o inverso da ditongação, é o fenômeno chamado monotongação (SEARA, 2011, p. 43). Exemplos como *otra/outra vasora/vassoura*, *hitora/história*, encontrados nas produções textuais dos alunos caracterizam-se pelo apagamento da semivogal do ditongo o qual *passa a ser produzido como uma única vogal*.

Também encontramos nas produções dos alunos algumas palavras como, por exemplo, *supresa/surpresa*, em que verificamos outro processo característico da transposição fonética que é o apagamento da coda medial¹ /r/, ou seja, o aluno deixa de usar o r no final da sílaba interna da palavra ou da coda final, que é o apagamento do /r/ da última sílaba da palavra como em *senho/senhor*, *comprado/comprador*. Erro muito recorrente de escrita ortográfica por interferência da oralidade na escrita é encontrado em situações como *passeano/passeando*, *contano/contando* *procurano/procurando* em que o aluno apaga o “d” das palavras. Esse fenômeno do apagamento do d acontece geralmente na terminação que estabelece o gerúndio dos verbos.

¹ Estudiosos como Pedrosa e Hora discursivizam sobre a coda, que seria uma consoante (consoantes) ou semivogal em posição pós-nuclear dentro de uma sílaba. Nesse sentido, após a vogal nuclear. Denomina-se à coda, conjuntamente com o núcleo, de rima. Não é totalmente necessária em uma sílaba. Discussões mais aprofundadas podem ser encontradas em obras intitulado *Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados, de autoria de Juliene Lopes R. Pedrosa e Dermeval da Hora (2007).*

Não muito raro, aparecem em textos dos alunos palavras escritas como tava/estava, tá/está. O fenômeno verificado nesses casos é o apagamento de uma sílaba inteira, no caso em questão, o apagamento aconteceu nas sílabas pretônicas.

Figura 4: Interferência da oralidade na escrita



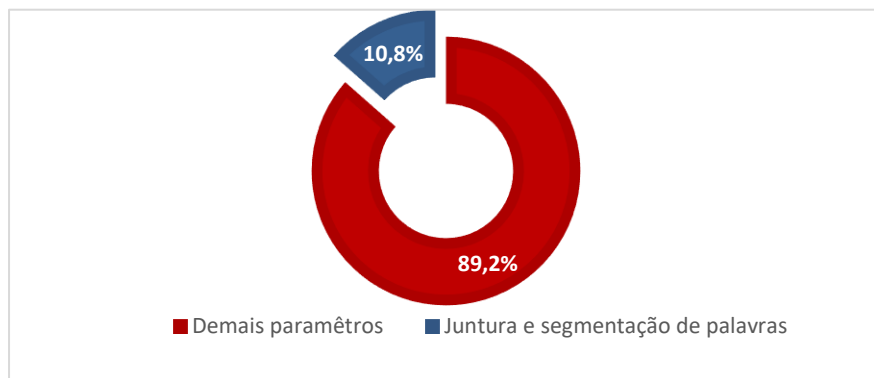
Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita

No fragmento do texto produzido por um aluno, podemos perceber alguns dos processos que caracterizam a marca oral na escrita, o apagamento da sílaba átona pretônica inicial como em *tava- estava*; encontramos também a palavra *encontro* – encontrou, exemplificando a monotongação.

4.2.3 Juntura e segmentação de palavras

Acerca desse parâmetro, que trata de erros em decorrência da indevida junção ou segmentação de palavras, verificamos um percentual de 10,8%, ocupando a terceira posição na análise dos erros ortográficos. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Total geral e específico de erros de juntura e segmentação de palavras cometidos pelos alunos



Fonte: dados da autora

Nessa classificação, subdividimos em duas categorias: **segmentação por junção**, em que o aluno, por desconhecimento de que na hora de escrever usamos as classes de palavras como orientação para deixar espaços em branco entre as palavras, termina juntando vocábulos diferentes num só segmento; **segmentação por disjunção** em que o aluno separa determinada palavra em mais de um segmento. Evidenciamos esse fato nas palavras abaixo, contidas no Quadro 3, retiradas dos textos dos alunos pesquisados:

Quadro 3: Juntura e segmentação de palavras

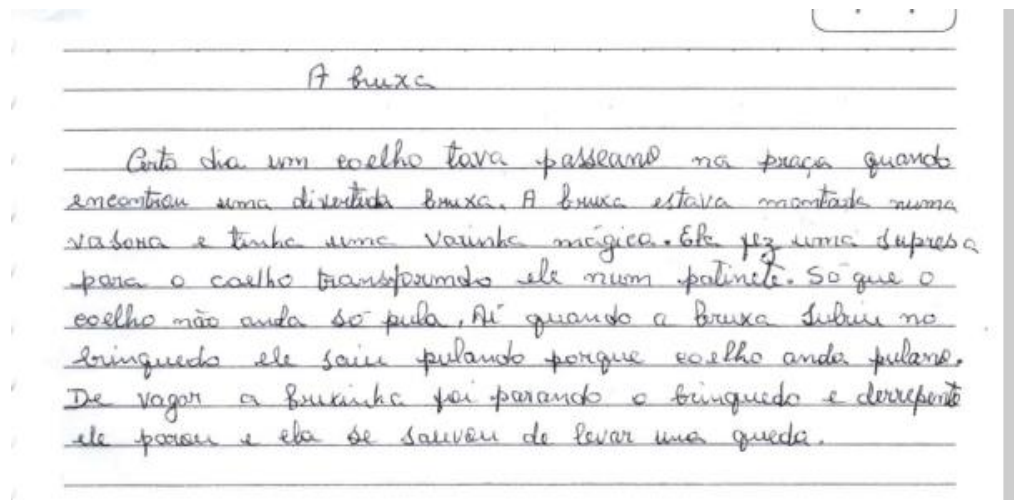
<p>Derrepente/de repente, porisso/por isso, a trais/atrás, enfrente/ em frente, napraça/ na praça, de vagar/devagar, devolta/ de volta, mide/ me dê, iu/e o,</p>
--

Fonte: Dados organizados pela autora

Como exemplo de segmentação por junção, no quadro acima, temos as palavras derrepente/de repente, enfrente/em frente, devolta/de volta, em que identificamos a juntura de unidades de sentidos diferentes. Nesses exemplos, percebemos, por exemplo, a junção de preposição mais um substantivo e de pronome com verbo que deveria formar uma locução, no entanto, o aluno juntou as duas classes de palavras em um único segmento. Do mesmo modo, fizeram o processo de junção na palavra porisso/ por isso, unindo num só segmento preposição mais pronome.

No caso de segmentação por disjunção, temos o procedimento inverso. Nesse caso, os alunos dividem as palavras em mais de um segmento como, por exemplo, nas palavras a trais/ atrás, de vagar/ devagar em que percebemos a escrita de dois vocábulos distintos. Esses fenômenos ocorrem porque, segundo Cagliari (2009, p.125), “na fala não existe a segmentação de palavras, a não ser pela entonação do falante”. O fragmento de texto abaixo ilustra bem esse erro:

Figura 5: Juntura e segmentação vocabular

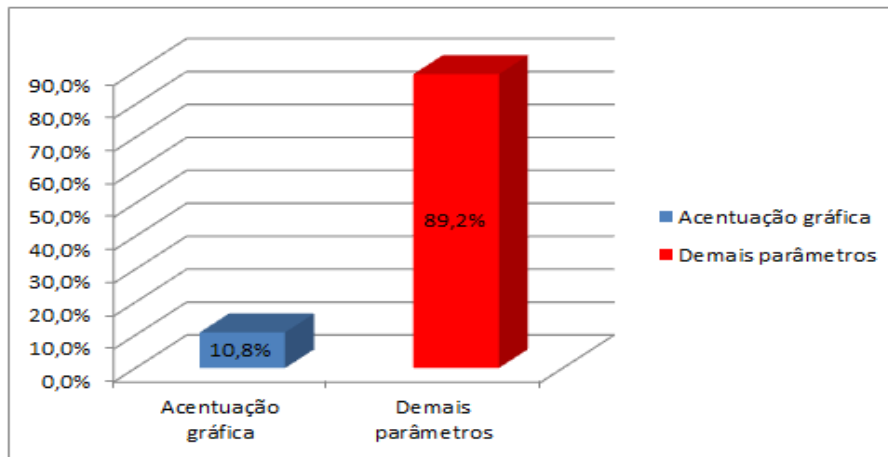


Desse fragmento de texto do aluno, evidenciamos a confusão feita por ele no que diz respeito à unidade de acento com unidade de sentido na hora de escrever, porque entende a palavra *derrepente* como sendo apenas um vocábulo, não atentando, portanto, para o fato de que se trata de dois segmentos (uma preposição e um substantivo).

4.2.4 Acentuação Gráfica

A acentuação gráfica tem como finalidade diferenciar a quantidade sonora entre alguns fonemas e garantir uma única pronúncia para a palavra. Para isso, são observados alguns critérios como o de acentuar o menor número de palavras possíveis. Identificamos isso com as proparoxítonas, que são as de menor quantidade na Língua Portuguesa e todas recebem acento na antepenúltima sílaba; assim como alguns grupos de palavras oxítonas e de palavras paroxítonas que recebem acento gráfico etc (HENRIQUES, 2015).

Gráfico 5: Total geral e específico de erros de acentuação gráfica cometidos pelos alunos



Fonte: dados da autora

Essa categoria de erros apresenta um percentual de 10,8%, ocupando a terceira posição em relação aos erros identificados nas produções escritas dos alunos. Esses dados mostram que grande parte dos alunos que fazem parte dessa pesquisa não internalizaram as regras de acentuação gráfica, às quais devem obedecer para escreverem ortograficamente correto. O quadro abaixo revela que eles não acentuam as palavras ou acentuam em sílabas inadequadas.

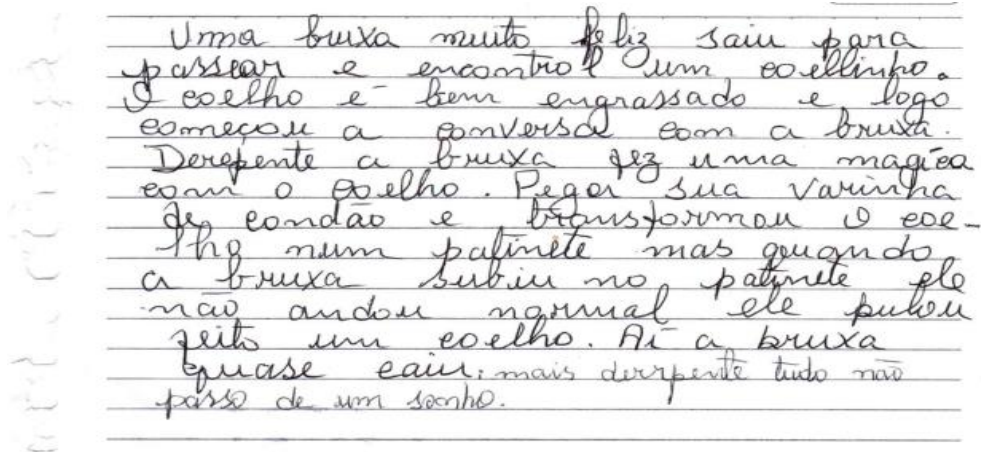
Figura 5: Juntura e segmentação vocabular

magica/mágica, ai/aí, ate/até, so/só, rapido/rápido, entao/então, tambem/também, atras/atrás, sairam/saíram, historia/história.

Fonte: dados organizados pela autora

Através dos textos dos alunos, identificamos erros de acentuação gráfica em relação às proparoxítonas como nas palavras magica/mágica, rapido/rápido; há também erros de acentuação relacionados às oxítonas que terminam em e em (ate/até, tambem/também); encontramos, também, erros de acentuação em relação às paroxítonas terminadas em ditongo (historia/história). Exemplificamos esse tipo de erro no fragmento de texto a seguir:

Figura 6: Acentuação Gráfica



Fonte: dados da autora

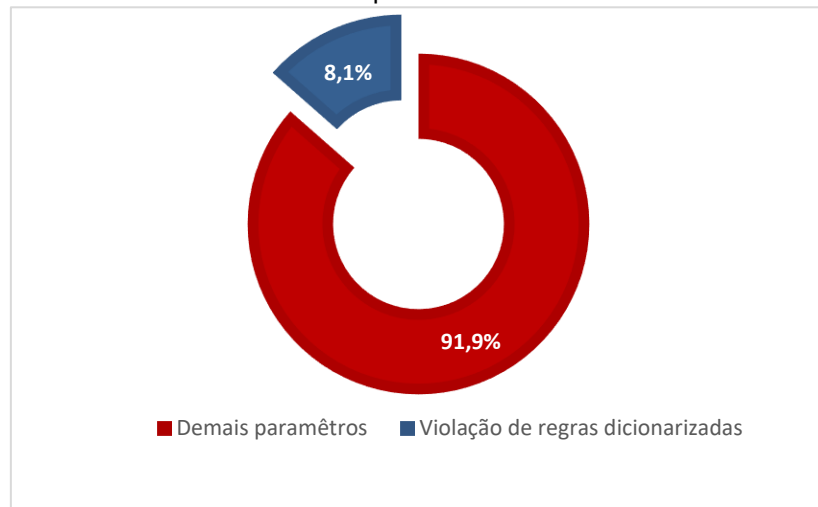
Nesse excerto retirado do texto de um aluno, encontramos um aspecto que demonstra falta de domínio da norma ortográfica em relação às regras de acentuação como em *ai* que deveria ser *aí*, já que [i] da segunda vogal do hiato tem normatização ortográfica que prevê o uso do acento para diferenciar o advérbio de lugar *aí dá interjeição ai (sem acento)*.

4.2.5 Violação de regras pré-estabelecidas

Para escrever palavras irregulares, isto é, palavras cujas grafias não são regidas por um princípio gerativo, consultar dicionários e manuais para saber quais as letras corretas para escrevê-las é um dos recursos mais comuns nas aulas de Língua Portuguesa. Essa categoria, em nossa pesquisa, ocupa a quinta posição, equivalendo a 8,1% dos erros ortográficos dentro do nosso estudo. Surpreendemo-nos com esse resultado já que o escrevente não tem nenhuma regra a que possa recorrer na hora de escrever, a não ser à memória ortográfica que temos armazenada.

Sobre essa categoria de erros, Oliveira (2005, p. 52) diz que “esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias”, ou seja, são as palavras cujas grafias não seguem nenhuma regra; essas formas estão muito associadas às questões etimológicas, padrões canônicos ou convenções ortográficas.

Gráfico 6: Total geral e específico de erros de violação de regras pré-estabelecidas cometidos pelos alunos



Fonte: dados da autora

Voltando ao Quadro 1 que identifica o número e o tipo de erros ortográficos por alunos, verificamos que apenas 3 alunos cometeram erros na escrita de palavras irregulares. A explicação para tal fato talvez se dê porque essas palavras fazem parte do cotidiano dos alunos.

Os erros encontrados nos textos espontâneos dos alunos para essa classificação, já são esperados, porque são dificuldades relacionadas ao uso das letras **s, c, ç, ss, z, x, ch, h**, que geram dúvidas no momento de grafar palavras de escrita irregular.

Exemplos:

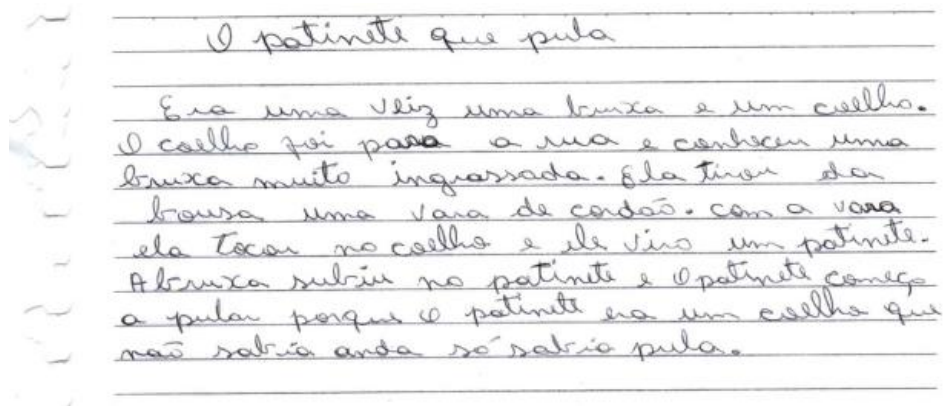
Quadro 06: Exemplo de erros de Violação de regras dicionarizadas

comessou/começou, atensão/atenção, paçando/passando, esclamou/exclamou, ingrassado/engraçado, brucha/bruxa, xão/chão, prassa/prança, xamou/chamou.

Fonte: Organizado pelo autor da pesquisa.

Segue um exemplo desse tipo de erro no fragmento de texto retratado a seguir:

Figura 1: violação de regras pré-estabelecidas



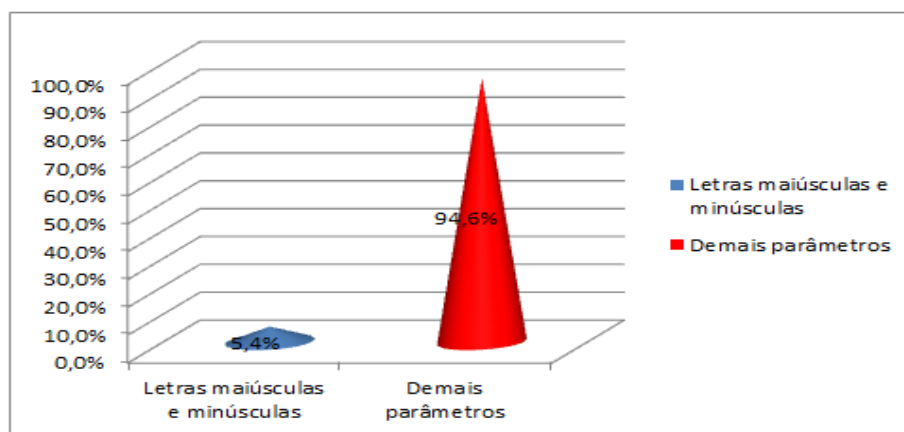
Fonte: dados da autora

Usamos o fragmento do texto de um aluno para exemplificar esse tipo de erro. No exemplo acima, o aluno tem dúvida quanto ao uso do [ç], como podemos observar em ingrassada – engraçada.

4.2.6 Letras Maiúsculas e Minúsculas

As letras iniciais maiúsculas e minúsculas, embora não apresentem tantas dificuldades e situações complexas para seu uso, ainda são fonte de erros ortográficos pelos alunos. A maior incidência de erros nesta categoria, nos textos produzidos pelos alunos pesquisados, decorre do fato de as letras maiúsculas serem usadas, indevidamente, no interior das palavras.

Gráfico 7: Total geral e específico de erros de Letra de contexto regular cometidos pelos alunos



Fonte: dados da autora

De acordo com o gráfico anteposto, os erros provenientes do mau uso de letras iniciais maiúsculas e minúsculas representam 5,4% de todos os erros de escrita encontrados na pesquisa ocupando, assim, a quinta posição em número de casos.

Quadro 5: Letras Maiúsculas e Minúsculas

bruXa/bruxa, coeLhinho/coelhinho, reSpondeu/respondeu, paTinete/patinete, joãozinho/Joãozinho, maria/Maria, Domingo/domingo, Praça/praçã.

Fonte: Organizado pelo autor da pesquisa

Nas situações encontradas, nos textos coletados, identificamos alguns erros referentes ao uso das letras maiúsculas e minúsculas que serão descritos a seguir: Um deles é o uso de letra inicial maiúscula em nomes próprios. Em nossa pesquisa, encontramos nomes próprios iniciados por letra minúscula como podemos comprovar nas palavras joãozinho/Joãozinho, maria/Maria.

Outra situação, e com maior incidência, são as letras maiúsculas encontradas no interior das palavras, quando deveriam ser usadas letras minúsculas. Essas situações são exemplificadas a seguir: bruXa/bruxa, reSpondeu/respondeu, paTinete/patinete. Essa tipologia de erros está retratada no fragmento abaixo:

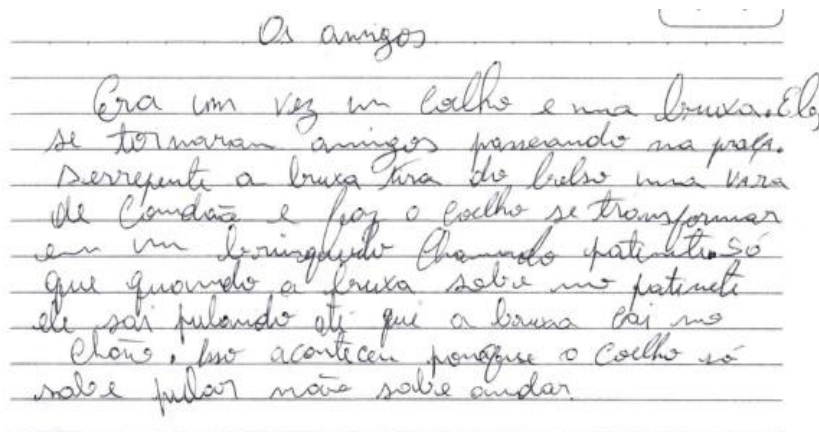


Figura 8: Maiúsculas e Minúsculas

Fonte: dados da autora

Para exemplificar esse erro, utilizamos o excerto de um aluno em que podemos identificar alguns erros pela troca de maiúsculas e minúsculas, como vemos em

Chamado que deveria ser *chamado*; em *Chão* que deveria ser *chão* em que ele misturou maiúsculas e minúsculas quando só caberiam minúsculas.

4.2.7 Letra de contexto regular

Os erros mais recorrentes de escrita ortográfica por nós observados ocorreram quando o aluno escreve determinada(s) letra(s) quando deveria grafar outra(s), sem observar o contexto dela dentro da palavra.

Diferentemente do que ocorre com as palavras irregulares abordadas no item anterior, em que o único recurso que o usuário da língua tem para escrever correto é recorrer à memória ou aos dicionários e manuais de ortografia, nesta situação o aluno tem algum recurso para refletir sobre a escrita de determinado vocábulo, que é o contexto em que as letras se encontram dentro das palavras, podendo assim direcionar sua escrita.

De acordo com Morais (2009), esta classificação é denominada regulares contextuais, palavras em que certas letras e dígrafos vão ser escritos de acordo com o contexto, dentro do próprio vocábulo, isto é, o uso de uma letra vai depender de quais outras letras constituem a palavra.

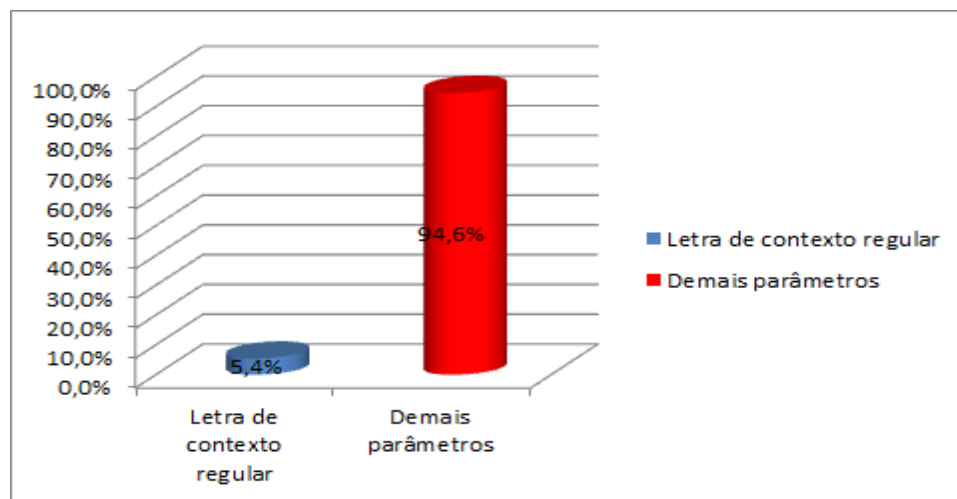


Gráfico 8: Total geral e específico de erros de Letra de contexto regular cometidos pelos alunos
Fonte: dados da autora

Nesta categoria, o percentual de erros não foi tão alto (5,4%), ocupando a sexta posição, mas merece um trabalho de intervenção de forma coletiva, pois são várias as situações em que os alunos vão se deparar com a escolha de determinada(s)

letra(s) em detrimento de outra(s). Para a escolha dos grafemas adequados, é necessário um trabalho incisivo do professor, realizando atividades de escolhas de letras para a escrita de determinadas palavras para que os alunos compreendam as regras de uso de determinadas letras de contexto regular.

Quadro 7: Exemplo de erros de Letra de contexto regular

Conprou/comprou, caro/carro, vasora/vassoura, xamou/chamou, gogu/jogo, chorram/choram, asi/assim.

Fonte: Dados organizados pela autora

O fragmento de texto abaixo exemplifica esse tipo de erro abordado:

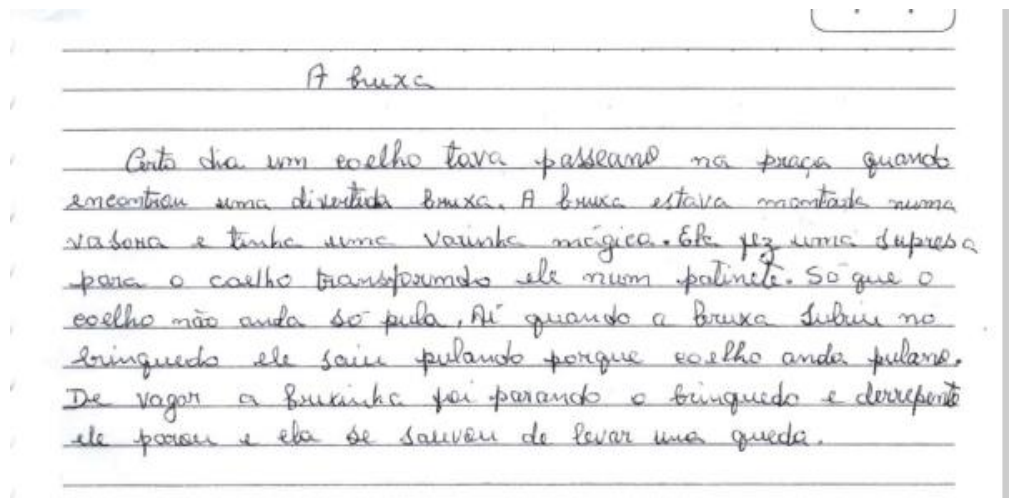


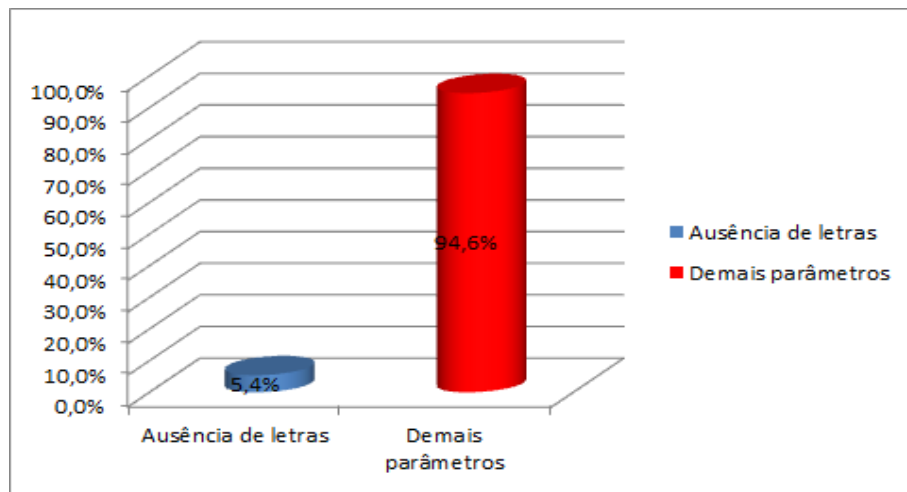
Figura 9: Letra de contexto regular
Fonte: dados da autora

Para ilustrar esse tipo de erro, fizemos um recorte de um texto de aluno em que observamos um caso de regularidade contextual de [s] quando em situação intervocálica na palavra *vasora* – *vassoura*.

4.2.8 Ausência de Letras

Pensamos no parâmetro **ausência de letras** para agrupar os casos de erros ortográficos pela falta de letra/letras nas palavras. Nesse parâmetro, identificamos 2 erros, que representam 5,4% dos erros de escrita analisados na nossa pesquisa.

Gráfico 9: Total geral e específico de erros de Ausência cometidos por alunos
 Fonte: dados da autora



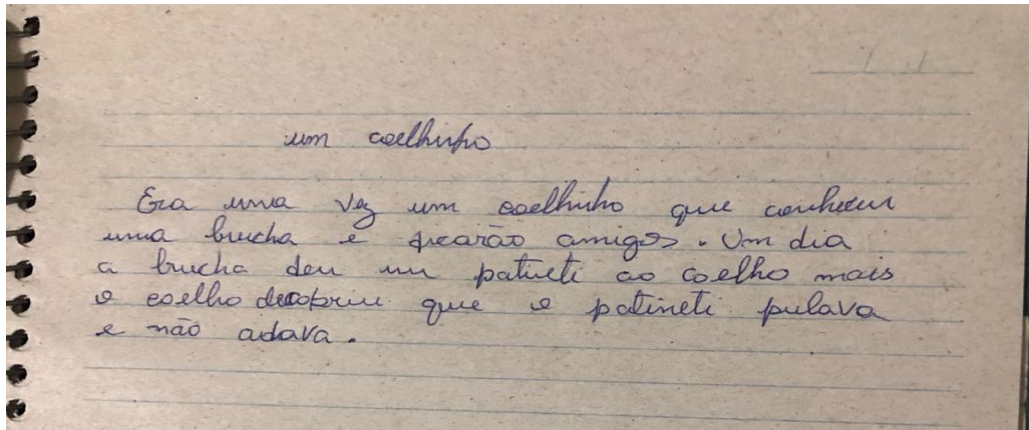
O que observamos quando analisamos tais erros é que os alunos recorrem a alguns processos fonológicos mesmo que, aparentemente, a razão dos erros seja o descuido. Os dois erros encontrados são: perguntou/perguntou, velinha/velhinha. No fragmento de texto a seguir, percebemos essa categoria de erro.

etão – então, quado – quadro, escodido – escondido, perguntou – perguntou, ates – artes, descobriram – descobriram, devota – de volta, vedeu – vendeu.

Em alguns exemplos, percebemos que a omissão de letras gerou o apagamento da coda /N/ responsável pela nasalização como em etão – então, passado – passando, vedeu – vendeu.

Encontramos, também, casos de apagamentos de codas silábicas /r/ e // identificadas, respectivamente, em ates – artes, devota – de volta.

Figura 10: Ausência de Letras
Fonte: dados da autora

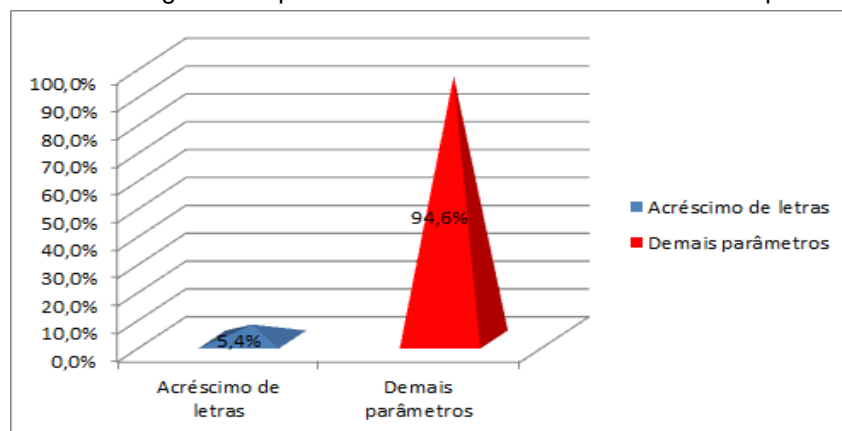


Através do texto acima, exemplificamos o desvio ortográfico ocasionado pela ausência de letras como na palavra *descobriu*. Ressaltamos que boa parte da falta de letras que identificamos nos textos dos alunos foi agrupada no parâmetro marca oral na escrita. Para este parâmetro optamos por tratar outras ausências de letras por outras razões que não aquela.

4.2.9 Acréscimo de Letras

Os erros decorrentes do acréscimo de letra ou letras que não pertencem à escrita de uma palavra foram poucos. Apenas 2 erros, que correspondem a um percentual de 5,4%.

Gráfico 10: Total geral e específico de erros de Ausência cometidos por alunos

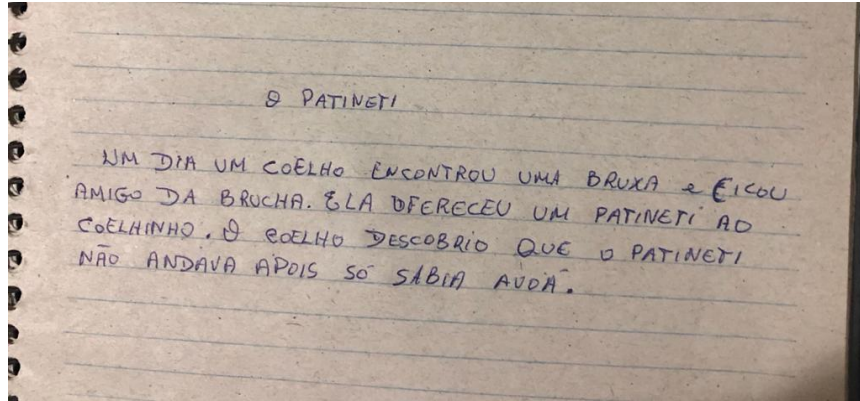


Fonte: dados da autora

Observando os dois únicos erros encontrados nesta classificação e analisando o contexto de produção, é possível afirmar que se trata de escrita baseada na

oralidade do aluno. Acreditamos que um trabalho de reescrita textual resolverá essa dificuldade encontrada por eles. A seguir, retratamos essa categoria de erro no fragmento de texto de aluno:

Figura 11: Acréscimo de letras



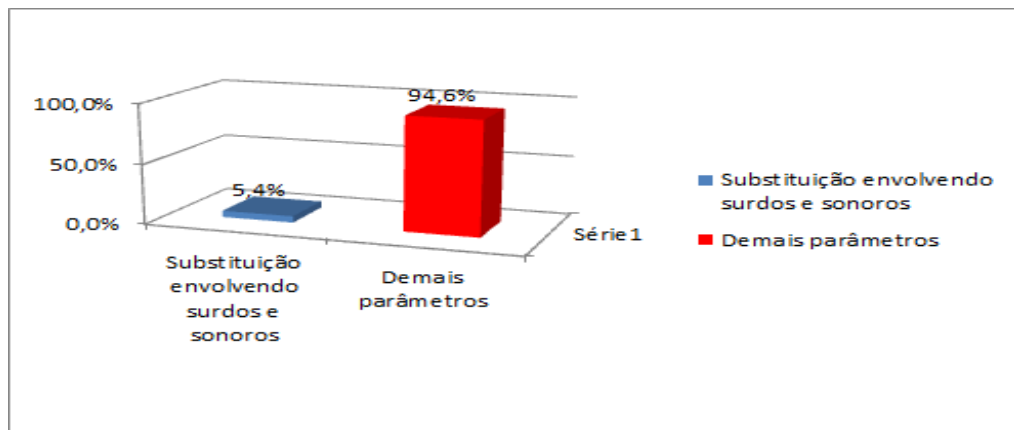
Fonte: dados da autora

Os exemplos localizados nos textos dos alunos foram: ser – se; rela – ela; dei – de. Há uma tendência em duplicar uma das letras como no caso do *r* que pode dificultar a grafia das palavras, pelo fato de a letra *r* ter muita mobilidade. Isso ficou evidenciado nos exemplos a seguir, encontrados nos textos dos alunos: *pobi/pobre*; *camarão/camarrão*.

4.2.10 Substituição envolvendo surdos e sonoros

Erros ortográficos envolvendo surdos e sonoros, mesmo que incomuns neste estágio da escolaridade, ainda foram detectados nos textos coletados para o diagnóstico inicial.

Gráfico 11: Total geral e específico de erros de erros de Substituição envolvendo surdos e sonoros.



Fonte: dados da autora

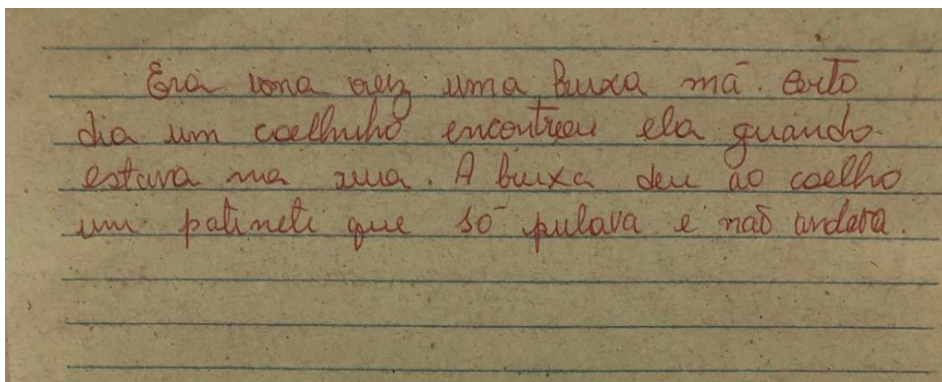
Apenas 5,4% dos alunos cometeram esse tipo de erro, corresponde a dois alunos. Dessa forma, cabe a nós, professores, montar estratégias paralelas e individuais para esses alunos, orientando-os sobre a correta escrita dos sons surdos e sonoros. Esses dois alunos cometeram erros ao trocaram sons de fonemas surdos por sonoros, como podemos observar nas palavras: fezes/vezes, fendeu/vendeu, falioso/valioso, falia/valia. Neste caso, houve a troca do fonema labiodental sonoro /v/ pelo também labiodental só que surdo fonema /f/ (PEDROSA; HORA, 2007).

Quadro 9: Exemplo de erros de Substituição envolvendo surdos e sonoros.

pater/bater, guando,quando, sapia/sabia, fiu/viu, quatro/quadro, fiu/viu, falioso/valioso, lifre-se/livre-se.

Figura 2: Substituição envolvendo surdos e sonoros

No texto do aluno, retratado acima, é possível observar a troca entre surdas e



sonoras como, por exemplo, *quando em vez de quando*. Atividades individuais corrigem facilmente esse tipo de escrita.

4.2.1.1 Homônimos e Parônimos

Embora não seja considerado um erro ortográfico quando analisamos palavras homônimas e parônimas isoladamente, dentro de um contexto, elas acabam se tornando um equívoco.

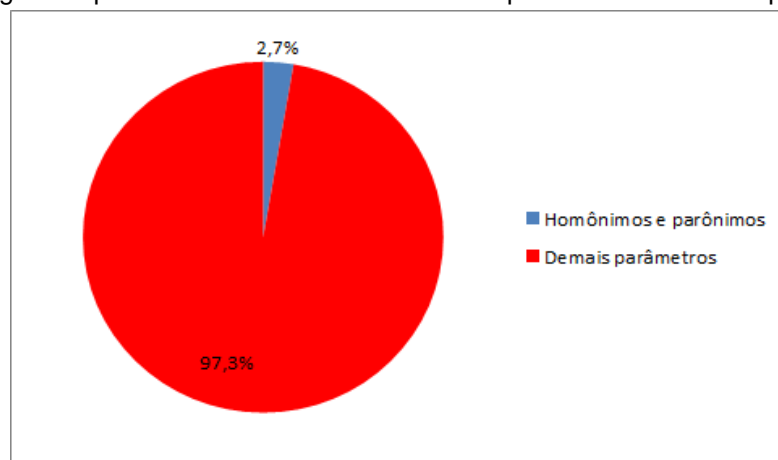
É comum os alunos sentirem dificuldade no momento em que vão escrever as palavras, **mas, mais e más**, têm dúvidas também quando vão escrever **mal e mau**, bem como **o uso dos porquês**.

Essas questões devem ser trabalhadas pelo professor de forma que os alunos compreendam que o uso dessas palavras é determinado pela semântica.

Pensamos nessa classificação, porque muitas palavras para serem escritas corretamente dentro de um contexto, é necessário que o usuário da língua recorra ao aspecto semântico já que esses vocábulos têm semelhanças gráfica e/ou sonora.

A seguir, dispõe-se o gráfico de nº 12.

Gráfico 12: Total geral específico de erros de Homônimos e parônimos cometidos pelos alunos



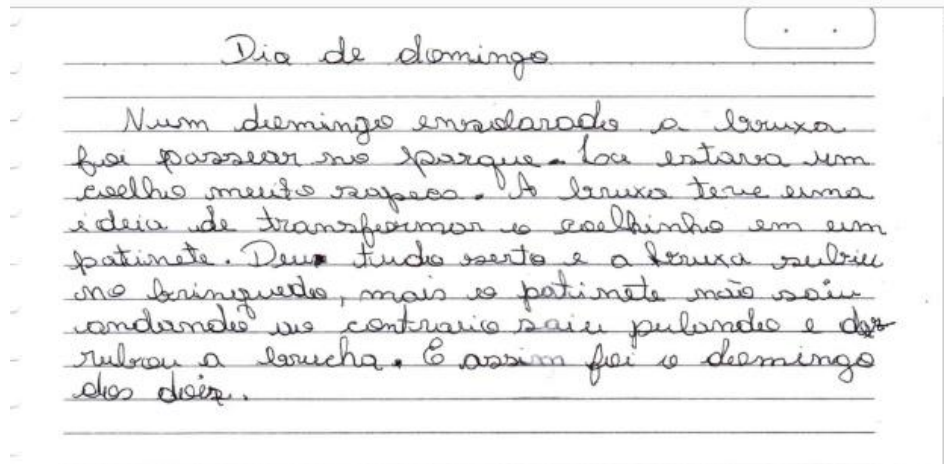
Fonte: dados da autora

Verificamos um percentual muito pequeno desse tipo de erro na produção escrita dos alunos pesquisados, apenas 2,7% do total de erros e, em ordem decrescente, essa categoria ocupa a sétima posição, dentro do nosso estudo; mesmo existindo uma grande quantidade de palavras homônimas e parônimas. Contudo, o que nos chamou a atenção foi a quantidade de vezes que os alunos confundiram a escrita do *mas* e *mais*. Dessa forma, é necessária uma intervenção do professor voltada para a escrita de tais palavras dentro de um contexto. Dessa forma, eles

perceberão a diferença de sentido entre elas e, conseqüentemente, internalizarão as suas grafias de modo a superarem essa dificuldade.

Essa categoria de erro está retratada no fragmento de texto a seguir:

Figura 13: Homônimos e parônimos



Fonte: Dados da autora

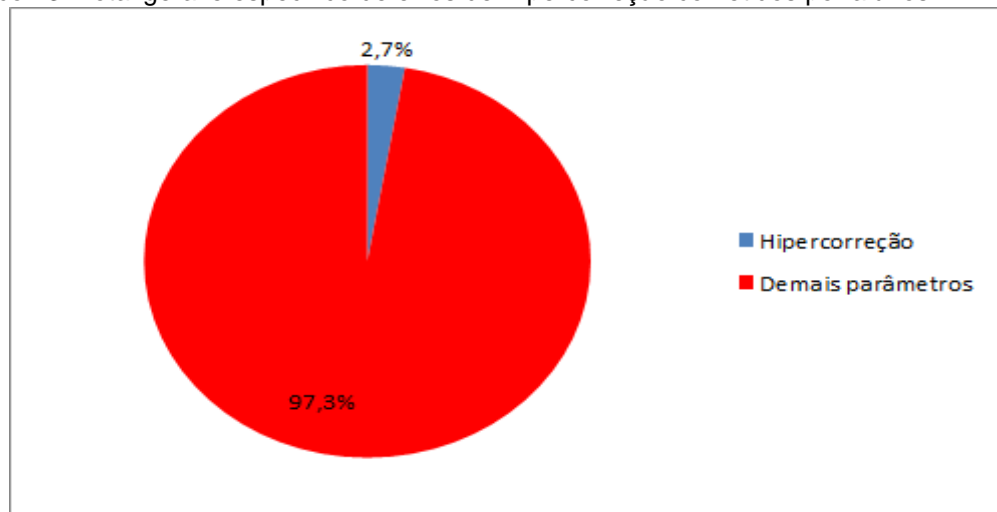
Para ilustrarmos esse tipo de erro, localizamos a escrita incorreta da conjunção adversativa, *mas*. Ressaltamos que, apesar da pouca ocorrência, um trabalho coletivo com palavras parônimas e homônimas é o mais adequado para esse tipo de situação.

4.3 Hipercorreção

Bortoni-Ricardo (2004, p.28) conceitua hipercorreção ou ultracorreção como sendo “o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma - padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. É um erro muito comum entre os usuários da língua”.

Esse processo está presente, principalmente, nas terminações verbais quando o aluno troca, por exemplo, [u] por [i]. Todavia optamos por mostrar, neste momento do nosso estudo, apenas os casos mais gerais, por isso justificam-se os raríssimos casos encontrados nos textos dos nossos alunos, contabilizando, apenas, em números percentuais 2,7%, ocupando a sexta posição em ordem decrescente nesta pesquisa.

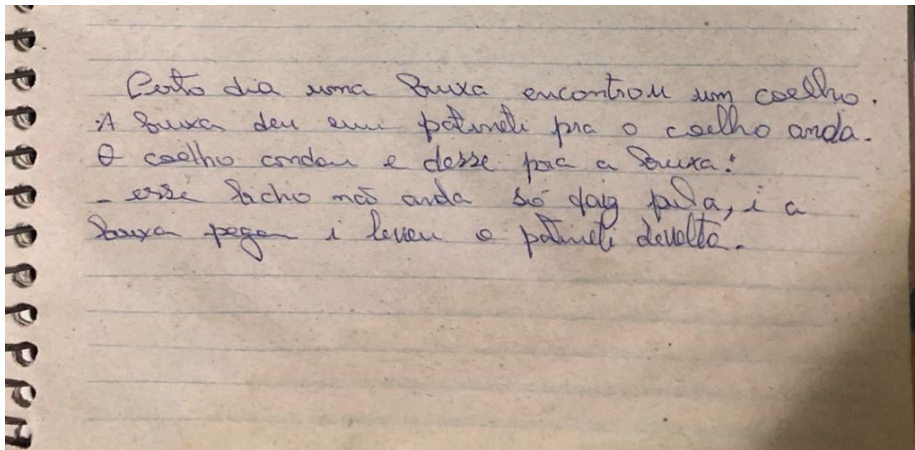
Gráfico 13: Total geral e específico de erros de Hipercorreção cometidos por alunos



Fonte: dados da autora

Entender o processo de hipercorreção ajudará o professor a compreender a estratégia cognitiva usada pelo aluno na hora de grafar as palavras, para que, desta forma, planeje a intervenção mais adequada para aplicar em sala de aula. Poucos casos de hipercorreção foram encontrados nas produções dos alunos: *vevem/vivem*, *desse/disse*, por exemplo. O fragmento de texto a seguir retrata o erro em questão.

Figura 14: Hipercorreção

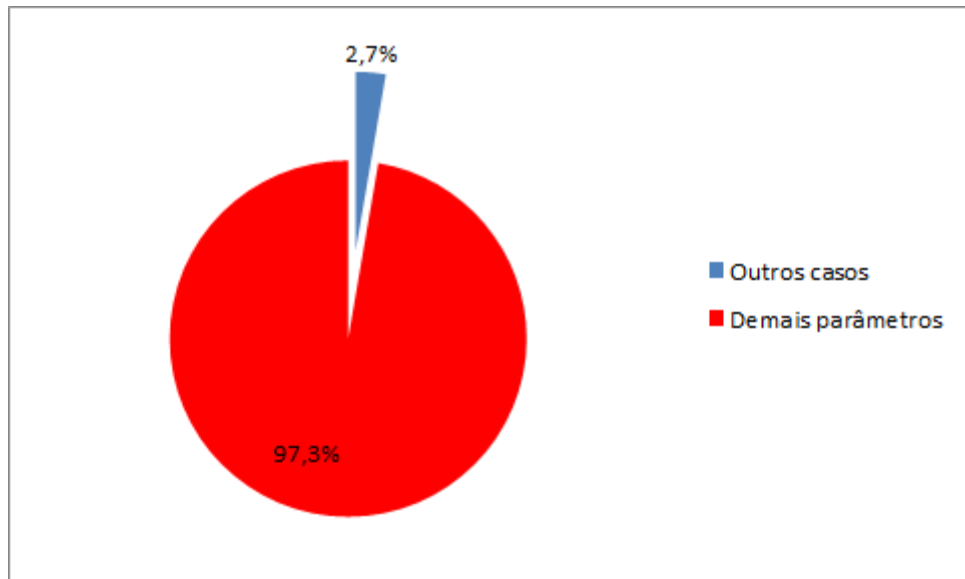


Os procedimentos de generalização de regras decorrem da troca de [i] por [e], identificado no texto do aluno que, em vez de escrever **disse**, escreveu **desse**, pois, em alguns contextos como, por exemplo, na palavra *pode* o aluno lê [pod*i*] e, assim, leva esse procedimento para outras situações também.

4.3.4 Demais parâmetros

Último aspecto analisado no nosso estudo diz respeito aos demais erros encontrados nos textos dos alunos e que não foram contemplados nos outros parâmetros estudados anteriormente. Apenas 1 caso foi encontrado, correspondendo a 2,7% da nossa pesquisa.

Gráfico 14: Total geral e específico de erros de Outros Casos cometidos pelos alunos

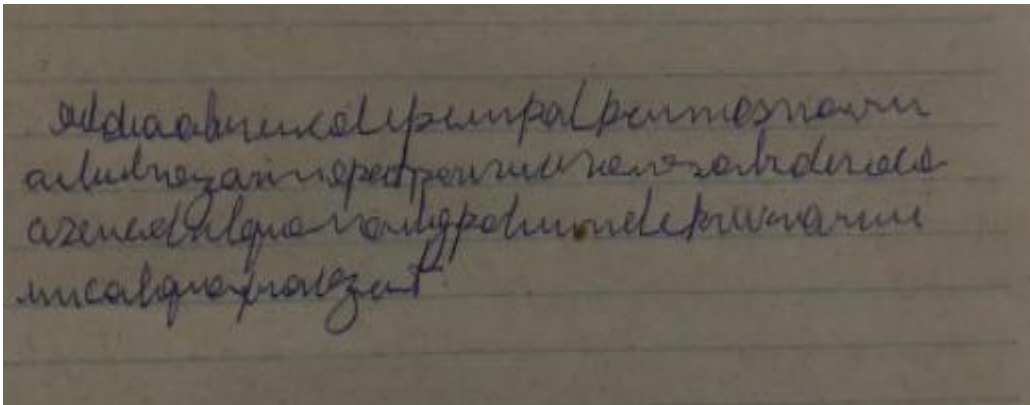


Fonte: dados da autora

Identificamos, como exemplo, a inversão da posição de letras dentro de uma palavra, escrita confusa entre as letras [g] e [q], [f] e [z], [o] e [a]. Este aluno não segmentou o texto em palavras e tampouco produziu um texto compreensível de ser lido. Fica clara, portanto, a necessidade de um tratamento diferenciado para este aluno, pois configura-se uma escrita pré-alfabética². O fragmento de texto

² Ancorados em Cardoso-Martins et.al (2008), compreendemos que a escrita pré-alfabética constitui todo o repertório de aprendizado anterior à compreensão das etapas alfabéticas, ou seja, consiste no conjunto de aprendizados que perpassam a anterioridade à apropriação do alfabeto para formulação de sílabas e palavras.

Figura 15: Demais parâmetros



Está claro que o aluno tem uma série de problemas na hora de escrever, pois ainda apresenta uma escrita pré-alfabética, não divide o texto em palavras nem as separa por espaços em branco, uma das características da escrita alfabética cujo objetivo é facilitar a leitura do texto, comprometendo, assim, a compreensão do que foi escrito pelo aluno.

Ao finalizar nossas análises e discussões, acreditamos ser possível fazer um trabalho de intervenção de forma significativa e eficaz, porque abordamos os pontos mais recorrentes entre os erros de ortografia nas produções escritas dos alunos, desde os mais significativos aos mais incomuns.

5. PROPOSTAS INTERVENTIVAS PARA OS ERROS ORTOGRÁFICOS E OS RESULTADOS

Como deixamos claro no capítulo que trata da metodologia do nosso estudo, nosso intuito não é tornar o ensino de ortografia o aspecto principal do estudo de Língua Portuguesa, o que propomos são ações pedagógicas paralelas a ações designadas ao trabalho de produção textual. Por isso, o planejamento e a execução de algumas intervenções para superação das dificuldades com a escrita ortográfica tiveram como ponto de partida o plano de aula da disciplina.

Como o ensino de ortografia é algo muito abrangente, porque abarca quase todos os aspectos gramaticais previstos pela norma culta na disciplina de Língua Portuguesa, abordar todos esses aspectos numa só pesquisa, é impossível.

Desse modo, descreveremos a seguir algumas propostas de intervenção que realizamos durante nosso trabalho com o objetivo de minimizar os erros identificados durante a coleta de dados no diagnóstico inicial.

Ressaltamos que nossas propostas de intervenção, realizadas em sala de aula, durante nossa pesquisa-ação, serão descritas conforme a mesma ordem que foi feita e que orientou nosso trabalho, isto é, abordaremos cada um dos 13 parâmetros conforme a ordem que foi dada no trabalho.

5.1 Análise: Os efeitos da intervenção realizada

Essa proposta surtiu efeito muito positivo, porque teve a participação de todos os alunos, sem exceção. O ditado interativo é uma atividade sempre muito bem aceita, pois eles gostam de competir uns com os outros para saber quem acertou mais palavras, principalmente, quando há algo diferenciado na atividade como, por exemplo, o uso de lápis de cor para identificar as terminações verbais.

Ficou muito evidente as hipóteses que os alunos iam fazendo à medida que destacavam em cores diferentes as terminações verbais e, ao final, ficaram felizes quando percebiam que suas hipóteses estavam certas, seja na escrita das palavras, seja na verbalização das regras.

Depois das discussões feitas, discutimos cada conjugação. Na sequência, solicitamos a reescrita do texto para solucionar os problemas verificados anteriormente. Para fixação do conteúdo estudado, ditamos outro texto do mesmo modo.

Esse parâmetro registrou um alto índice percentual dentro de nossa pesquisa, totalizando 21,6% do total de erros. Foi o tipo de erro ortográfico mais cometido pelos alunos.

Essa categoria foi pensada por nós para facilitar o trabalho do professor e direcioná-lo para futuras intervenções pedagógicas. Esse parâmetro também é regido por um princípio, isto é, por regras gramaticais.

Achamos oportuno apresentar outras atividades interventivas para o estudo das dificuldades com as terminações verbais

- Completar espaços em branco dentro de textos: essa atividade é bastante eficaz para internalizar conceitos já refletidos em outros momentos. Por exemplo, completar os espaços em branco com as terminações verbais “ão” e “am” para fixar os tempos verbais no futuro do presente e pretérito respectivamente; por exemplo, cantarão e cantaram.

- Reescrita textual alterando o tempo verbal: utilizar um texto já explorado com os alunos para que eles reescrevam-no em outro tempo verbal.

- Ditado: para trabalhar com a dificuldade apresentada pelos alunos em relação ao apagamento do [r] final para indicar a forma infinitiva, sugerimos ditar um texto em que apareçam verbos no infinitivo e refletir junto com eles a constância na escrita da letra R em todos os verbos.

Outra categoria de erros ortográficos com significativa incidência foi a acentuação gráfica, por isso, detalharemos a seguir a proposta de intervenção aplicada para amenizar essa dificuldade.

Quanto aos resultados da intervenção feita para os erros de acentuação gráfica, foram muito bons, pois a turma se fez muito participativa. A atividade realizada foi um ditado, exercício que tem muita receptividade pelos alunos, fato este que levou a maioria dos alunos a internalizar as regras de acentuação das palavras oxítonas.

Durante a realização da atividade, podíamos perceber que alguns alunos já iam se adiantando e dizendo “as oxítonas que terminam em ‘a’ tem acento”: os demais, depois da observação dos colegas, também atentaram para o fato de que as oxítonas terminadas em “e” também recebem acento gráfico. Percebemos os quão satisfeitos e eufóricos eles ficaram, cada vez que percebiam uma generalização entre a acentuação de algumas palavras.

Com essa atividade, percebemos que o ensino das regras de ortografia, se for feito de maneira lúdica e interativa, surte efeitos positivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ortografia é um aspecto da Língua Portuguesa muito importante, porque é o modelo considerado de maior prestígio em nossa sociedade. Os usuários que detêm esse conhecimento são privilegiados, em contrapartida os que não o possuem são discriminados. Portanto, é papel da escola proporcionar aos alunos situações de ensino-aprendizagem que os aproximem do domínio das normas ortográficas vigentes para que eles possam estar em iguais condições nas interações sociais pela escrita. É um trabalho árduo, pois sabemos que nosso sistema de escrita é complexo, possibilitando que uma mesma letra represente variados fonemas e, também, que um mesmo fonema seja representado por grafemas diferentes, causando, assim, um desequilíbrio cognitivo nos seus usuários, levando-os a cometerem erros de ortografia.

O foco do nosso trabalho foi identificarmos os erros ortográficos encontrados nos textos dos alunos, compreendermos suas possíveis causas e propormos atividades pedagógicas, enquanto professor de Língua Portuguesa, para que eles minimizem ou, até mesmo, superem tais dificuldades ortográficas. Analisar os dados colhidos no diagnóstico inicial, que foi a escrita espontânea de textos, possibilitou-nos elaborar propostas para intervir nesse problema. Pelo que pudemos perceber, as maiores incidências de erros ortográficos foram encontradas em dois parâmetros: terminação verbal e interferência da oralidade na escrita. Acreditamos que esses erros estão ligados à oralidade dos alunos, já que eles imaginam ser a escrita o espelho da fala, o que é inverídico, pois sabemos que o sistema de escrita da Língua Portuguesa é explicado por uma série de outros aspectos, não só pelo fonético.

Ao término da análise dos dados, percebemos que erros ortográficos que não são corrigidos a tempo, vão se acumulando e se estendendo para as séries posteriores, como verificamos em erros tão elementares como: o uso de iniciais maiúsculas e minúsculas e, também, o uso de fonemas surdos e sonoros que não eram mais esperados nesse estágio de escolarização. Dessa forma, defendemos a importância do trabalho com a ortografia em sala de aula, um trabalho significativo e acima de tudo reflexivo, levando nossos alunos a perceberem o que é regular e o que é irregular na escrita, para que, assim, possam internalizar o princípio gerativo que rege a escrita das palavras regulares e que saibam que a escrita de palavras irregulares depende do que temos armazenados na nossa memória grafêmica, e para

que essa memória grafêmica seja construída, é necessário o contato com textos escritos para que as palavras irregulares lhes pareçam familiares na hora de escrevê-las, evitando, assim, que cometam erros ortográficos.

Propor um ensino de ortografia como, geralmente, vem sendo feito nas escolas, com exercícios enfadonhos e repetitivos que levam apenas à memorização não vai mudar o cenário que temos hoje no que diz respeito à ortografia. É preciso propor atividades que levem os alunos a refletirem sobre a escrita das palavras, pois, como todo objeto de conhecimento, a ortografia deve ser compreendida de forma que os usuários formulem hipóteses para que possam construir seus conhecimentos sobre esse objeto de estudo.

Para que nós, professores de língua materna, possamos propor um ensino eficaz com a ortografia da Língua Portuguesa, é necessário um diagnóstico inicial para conhecer seus alunos, suas competências. Para isso, é preciso criar estratégias para que os alunos evidenciem suas dificuldades, bem como seus avanços. A partir daí o professor verifica em que nível ortográfico seus alunos estão e pode planejar as aulas relacionadas ao ensino da ortografia. Além do diagnóstico inicial, é necessário, também, que o professor tenha um conhecimento aprofundado sobre as especificidades do nosso sistema de escrita alfabética, dominando os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que influenciam diretamente a ortografia.

Quanto aos resultados das intervenções aplicadas ao longo da pesquisa-ação, podemos afirmar que foram positivos, pois alcançamos os resultados que esperávamos. Os alunos aceitaram bem as atividades propostas e melhoraram consideravelmente suas escritas ortográficas em relação aos erros sobre os quais refletimos durante nosso estudo. Em síntese, percebemos que o ensino de ortografia pode trazer relevantes contribuições se trabalhado de forma interativa e reflexiva, salientando que esse não seja o aspecto principal do ensino da Língua Portuguesa, mas que seja mais uma proposta paralela ao trabalho com a análise e a produção textual. Acreditamos, assim, que o trabalho com a ortografia deve ser pautado no texto.

Portanto, esperamos que nosso trabalho contribua para a melhoria de processos de ensino e aprendizagem dessa faceta da língua, a ortografia, auxiliando professores a proporcionar aos alunos uma proposta de trabalho que vise a superação de erros ortográficos.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.
- ARROYO, F.V. **Errores em lectura y escritura. Um modelo dual**. *Cognitiva*, 2(1), 1989, p. 35-63.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p. 6-20.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2): 5-25, 2001.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. Bryant and Bradley. **Reply**. *Nature*, 313, 74. 1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAPOVILLA A. G. S. & CAPOV CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia**. 9. ed. São Paulo: Scipioni, 1996.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v 3, n 1, p. 269-285, 1985.
- CHAVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., MARTINS, A. **Comment l'enfant devient lecteur**. Paris: Editions Retz, 1997.
- ELLIS, A.W. **Reading Writing and dyslexia: a cognitive analysis**. London: Lawrence Erlbaum associates, 1984.
- ESTRELA, E. **A questão ortográfica. Reformas e acordos da Língua Portuguesa**. Lisboa: Ed. Notícias, 1993.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Adm. de Emp.** 35(2), 57-63. 1995.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.19-63, 2003.

HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. 1ª edição Editora Parábola, 2003.

HORTA, I. V.; MARTINS, M. A. Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia. **Análise Psicol.** 22 (1): 213-23, 2004.

JAMES, William. **Talks to teachers on psychology: and to students on some life's ideals**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983b [1890].

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995).

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1990.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber - Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MAROJA JALES, Otaviana. **Representações sociais de crianças sobre professoras: O reverso da medalha**. Tese (Doutorado em Educação). Natal - RN, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, C.R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. 3º Ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento de ensino de ortografia In SILVA, A; MORAIS, A.G.; MELO, K.L.R. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-60.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª Ed, São Paulo: Ática, 2009.

MORTON, J. The interaction of information in word recognition. **Psychological Review**, 76, 1969, p. 165-178

MORTON, J. The logogen model and orthographic structure. In: U. Firth (ed). **Cognitive Process in Spelling**. London: Academic Press, 1980.

NASCIMENTO, Ana Cristina do. **Análise fonotática na produção escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental: distinção entre sons vozeados e desvozeados**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento Linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. In: OLIVEIRA, Marco Antônio de Oliveira. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

PEDROSA, Juliene Lopes R.; HORA, Demerval. Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização**. São Paulo, 2012.

PIAJET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas – São Paulo: PSY II.1994.

REGO L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAES A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-41, 1999.

RUEDA, Sanchez. A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? **Lenguaje y comunicación**, n. 8, 1993. p. 79-94.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: Um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAMPAIO, Maria Nobre et al. **Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas**: proposta de um modelo clínico e educacional. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2013.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2004.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SEGISMUNDO, Spina. (Org.). **História da Língua Portuguesa**. Cotia-SP: Ateliê, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo-SP: Editora: Cortez, Ano: 2007.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ana Cristina Conceição. **Até à descoberta do princípio alfabético**. Fundação Calouste Gulbekian: Lisboa, 2003.

SOUSA, Oscar C. de. **Competência ortográfica e competências linguísticas**. Lisboa: ISPA, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOLMAN, Edward C. Gestalt and Sign Gestalt. In: E. C. Tolman (Org.), **Behavior and psychological man**: Essays in motivation and learning (pp. 77-93). Berkeley: University of California Press, 1932.

VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE

Documento 1

TEXTO PARA ACENTUAÇÃO DAS OXÍTONAS

Aluno: _____

Preencha as lacunas do texto com uma das palavras contidas no quadro abaixo:

Certo dia, encontrei um _____ velho jogado na rua e levei-o pra casa pra dar a uma ----- que _____ abrigada numa casa abandonada. Levei _____ um suco de _____ pra ela. _____ me disse que, naquele dia, era aniversário dela, por isso, dei os _____ a ela. _____ queria o mal dela. Todos queriam _____ a pobre _____.

Sofá – sofa – mulher – mulhér – esta – está – também – tambem – caja – cajá – alguém – alguem – parabens – parabéns – ninguem – ninguém – ajudar – ajudar –mulher - mulhér

Documento 2**TEXTO PARA ACENTUAÇÃO DAS OXÍTONAS****Aluno:** _____**Lista de palavras para o ditado para a acentuação da oxítonas****Guaraná Acarajé Saci Dominó Urubu Belém Armazéns****Amar****Cajá Jacaré Jabuti Cipó Caju Amém Parabéns****Anzol****Maracujá Cafuné Caqui Cipó Tatu Além Xeréns****Azul****Sofá Café Ali Paletó Peru Ninguém Haréns****Colar**

ANEXOS

ANEXO A

TEXTO PARA DITADO SOBRE TERMINAÇÃO VERBAL

Aluno: _____

O VERBO NO INFINITIVO

Ser criado, gerar-se, transformar o amor em carne e a carne em amor; nascer, respirar, chorar, adormecer e se nutrir para poder para poder chorar.

Para poder nutrir-se e despertar um dia à luz, ver mundo, ouvir, começar a amar e então sorrir. E, então sorrir para poder chorar.

Crescer e saber; ser e haver; perder, sofrer, ter horror de ser e amar, e se sentir maldito.

Esquecer tudo ao vir um novo amor. E viver esse amor até morrer e ir conjugar o verbo no infinito...

Vinícius de Moraes (adaptado)

ANEXO B

TEXTO PARA DITADO SOBRE TERMINAÇÃO VERBAL

Aluno: _____

SER FELIZ

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo. E que posso evitar que ela vá à falência.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história.

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um “não”.

É ter segurança para receber uma Crítica, mesmo que injusta.

Augusto Cury (adaptado)