



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LUCIANE TEIXEIRA BASTOS

**PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA TRATAR DESVIOS ORTOGRÁFICOS MAIS
RECORRENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

FORTALEZA

2021

LUCIANE TEIXEIRA BASTOS

**PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA TRATAR DESVIOS ORTOGRÁFICOS MAIS
RECORRENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

B329p Bastos, Luciane Teixeira.

Proposta de atividades para tratar desvios ortográficos mais recorrentes
na educação de jovens e adultos / Luciane Teixeira Bastos. – 2021.
122 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro
de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras,
Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

1. testes; ortografia; desvios.. I. Título.

CDD 400

LUCIANE TEIXEIRA BASTOS

**PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA TRATAR DESVIOS ORTOGRÁFICOS MAIS
RECORRENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovada em: 30/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Maria Silvana Militão de Alencar
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a Deus, que me deu a oportunidade de progredir em meu nível de formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde, sabedoria e resiliência para vencer todos os obstáculos que encontrei durante o processo de criação desta obra e com perseverança, ser vencedora.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Lima Manguiera Junior, por suas tão valiosas orientações. Também pela sua paciência, dedicação e serenidade com que tão bem conduziu a orientação deste trabalho.

A todos os professores do Profletras, por terem contribuído com o nosso crescimento intelectual.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

Ao meu amado esposo Bastos Júnior, pelo apoio que recebi desde o início de todo este processo, exercendo o papel de pai e mãe na família quando eu não podia dar a atenção que meus filhos precisavam.

Aos meus queridos filhos, Flávio Henrique e Laís, por serem tão amáveis e compreensíveis, ajudando-me a estar bem emocionalmente.

À minha querida cunhada Zuleide Bastos, que me acolheu em sua residência com tanto amor durante o período de aulas em que precisei ficar em sua casa.

Aos meus pais, Luciano e Esmeralda Bastos, por torcerem por mim e terem me ajudado desde o início a entender a importância dos estudos.

A minha irmã Lidiane Bastos, por ter torcido por mim nesta jornada.

À minha turma do PROFLETRAS, pelos momentos tão enriquecedores que vivenciamos, podendo partilhar de agradáveis amizades e relevantes conhecimentos.

Aos meus alunos do CEJA, que foram peças fundamentais à realização deste trabalho.

A todos as pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra para que esta conquista fosse possível.

“Embala-me, pois, um sonho positivo de oferecer às pessoas, mesmo parcialmente, noções de acesso a uma compreensão mais ampla, mais científica e mais relevante do que sejam os usos da linguagem na vida das pessoas.”

(ANTUNES, 2009, p. 16)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo dar subsídio a professores e alunos do 2º segmento (6º ao 9º anos) da EJA (Educação para Jovens e Adultos) no que se refere ao ensino-aprendizagem da ortografia da língua portuguesa. Aos professores porque terão uma fonte de pesquisa e ao mesmo tempo um auxílio pedagógico, tendo em vista que, no apêndice da dissertação, há um caderno pedagógico com questões para serem aplicadas nas aulas a respeito dos processos fonológicos de alçamento vocálico e de desnasalização e das relações grafofonológicas de concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/. Aos alunos para que sua escrita não se torne exclusivamente influenciada pela fala, mas consistente no conhecimento da norma culta da língua portuguesa em relação à ortografia. A presente pesquisa caracteriza-se por ser investigativa, utilizando-se de testes diagnósticos em uma turma de 2º segmento (6º ao 9º anos) de EJA (Educação de Jovens e Adultos), a qual cursou o 6º e 7º anos em 2019, e o 8º e 9º anos em 2020 (sendo cada semestre correspondente a um ano letivo); e também propositiva. O objetivo dos testes diagnósticos foi identificar os desvios ortográficos mais recorrentes encontrados na escrita dos alunos. Foram analisadas atividades escritas de 18 alunos, e os desvios ortográficos foram identificados, classificados e contabilizados. Os desvios ortográficos mais recorrentes foram os causados pela concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, com 105 desvios; pela desnasalização, com 97 desvios; e pelo alçamento vocálico, 83 desvios. Uma vez que os desvios mais recorrentes foram identificados e classificados, foram elaboradas atividades em um caderno pedagógico para orientar professores a também trabalharem esses desvios, caso os identifiquem em suas turmas. O contexto da pandemia da COVID-19 impediu que as atividades fossem aplicadas na mesma turma para posterior análise com pós-testes. A autora buscou diversificar as formas de trabalhar os desvios ortográficos, tendo ciência de que todos os falantes têm dúvidas sobre ortografia em menor ou maior grau.

Palavras-chave: testes; ortografia; desvios.

ABSTRACT

This study aims to provide support for teachers and students of the 2nd segment (6th to 9th grades) of EJA (Education for Youth and Adults) regarding the teaching and learning of the spelling of Portuguese. For teachers because they will have a source of research and, at the same time, a pedagogical support, considering that in the appendix of this dissertation there is a pedagogical workbook with tasks to be administered with students regarding the phonological processes of vowel raising and denasalization as well as the graphophonological relationship of having more than one grapheme to represent the voiceless alveolar fricative /s/. For the students so that their writing does not become exclusively influenced by speech, but consistent with the knowledge of the standard norm of the Portuguese language in relation to spelling. This study is investigative, using diagnostic tests in a 2nd segment class (6th to 9th grade) of EJA (Youth and Adult Education). The group attended the 6th and 7th grades in 2019, and the 8th and 9th grades in 2020 (each semester corresponding to a school year). The research is also propositional. The purpose of the diagnostic tests was to identify the most recurring spelling inaccuracies found in students' writing. Written activities of 18 students were analyzed, and spelling inaccuracies were identified, classified and accounted for. The most recurring spelling inaccuracies were the competition of graphemes to represent the voiceless alveolar fricative /s/, with 105 inaccuracies; denasalization, with 97 inaccuracies; and vowel raising, with 83 inaccuracies. Once the most recurring inaccuracies were identified and classified, activities were created in a pedagogical workbook to guide teachers to also work on such inaccuracies, in case they identify those difficulties in their groups. The COVID-19 pandemic prevented the activities from being administered in the same class for further analysis with post-tests. The author sought to diversify the ways of working with the spelling inaccuracies, aware that all speakers have doubts about spelling to a lesser or greater degree.

Keywords: tests; spelling; inaccuracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Regularidades biunívocas da língua portuguesa.....	35
Quadro 2 -	Contextos irregulares em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema.....	36
Quadro 3 -	Classificação das vogais.....	42
Quadro 4 -	Idade e profissão dos alunos.....	49
Quadro 5 -	Primeiro teste diagnóstico.....	52
Quadro 6 -	Segundo teste diagnóstico.....	54
Quadro 7 -	Processos fonológicos por APAGAMENTO – (primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea).....	59
Quadro 8 -	Processos fonológicos por ACRÉSCIMO – (primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea).....	61
Quadro 9 -	Processos fonológicos por TRANSPOSIÇÃO – (primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea).....	62
Quadro 10 -	Processos fonológicos por SUBSTITUIÇÃO – (primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea).....	62
Quadro 11 -	Fenômenos de relações grafofonológicas do português – outros casos – (primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea)...	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por apagamento – no primeiro teste diagnóstico.....	60
Gráfico 2 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por acréscimo – no primeiro teste diagnóstico.....	61
Gráfico 3 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por substituição – no primeiro teste diagnóstico.....	63
Gráfico 4 -	Fenômenos de relações grafológicas do português – outros casos – com respectivos desvios ortográficos no primeiro teste diagnóstico.....	65
Gráfico 5 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por apagamento – na primeira parte do segundo teste diagnóstico.....	67
Gráfico 6 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por apagamento – na segunda parte do segundo teste diagnóstico.....	68
Gráfico 7 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por acréscimo – na primeira parte do segundo teste diagnóstico.....	69
Gráfico 8 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por acréscimo – na segunda parte do segundo teste diagnóstico.....	70
Gráfico 9 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por substituição – na primeira parte do segundo teste diagnóstico.....	72
Gráfico 10 -	Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por substituição – na segunda parte do segundo teste diagnóstico.....	73
Gráfico 11 -	Fenômenos de relações grafológicas do português – outros casos – com o quantitativo de ocorrências de desvios ortográficos na primeira parte do segundo teste diagnóstico.....	76

Gráfico 12 -	Fenômenos de relações grafofonológicas do português – outros casos – com o quantitativo de ocorrências de desvios ortográficos na segunda parte do segundo teste diagnóstico.....	77
Gráfico 13 -	Processos fonológicos por apagamento com o quantitativo de todas as ocorrências de desvios ortográficos nos testes diagnósticos.....	79
Gráfico 14 -	Processos fonológicos por acréscimo com o quantitativo de todas as ocorrências de desvios ortográficos nos testes diagnósticos.....	80
Gráfico 15 -	Processos fonológicos por substituição com o quantitativo de todas as ocorrências de desvios ortográficos nos testes diagnósticos.....	81
Gráfico 16 -	Fenômenos de relações grafofonológicas do português – com as respectivas quantidades totais de desvios ortográficos em todos os testes diagnósticos.....	83
Gráfico 17 -	Desvios ortográficos relacionados às relações grafofonológicas e aos processos fonológicos por categoria na soma de todos os testes diagnósticos.....	84
Gráfico 18 -	Subcategorias com mais desvios ortográficos dentro de cada categoria na soma dos testes diagnósticos.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	Evolução da língua portuguesa brasileira.....	22
2.2	Língua no aspecto social e cultural.....	28
2.3	Linguagem oral e linguagem escrita.....	30
2.4	Diferenças entre ortografia e fonologia.....	33
2.5	Processos fonológicos.....	37
2.5.1	<i>Processos fonológicos por apagamento.....</i>	38
2.5.2	<i>Processos fonológicos por acréscimo.....</i>	39
2.5.3	<i>Processos fonológicos por transposição.....</i>	40
2.5.4	<i>Processos fonológicos por substituição.....</i>	40
2.6	O papel da escola na aquisição do conhecimento da escrita padrão.....	43
3	METODOLOGIA.....	48
3.1	Caracterização da pesquisa.....	48
3.2	Delimitação do Universo.....	48
3.3	Procedimento de coleta de dados.....	50
3.3.1	<i>Diagnóstica.....</i>	50
3.3.2	<i>Intervencionista.....</i>	56
4	ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.1	Primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea (produção escrita).....	58
4.2	Segundo teste diagnóstico – texto lacunado e ditado de palavras.....	66
4.2.1	<i>Novas subcategorias de apagamento.....</i>	66
4.2.2	<i>Novas subcategorias de acréscimo.....</i>	69
4.2.3	<i>Novas subcategorias de substituição.....</i>	71
4.2.4	<i>Novos casos de fenômenos de relações grafonológicas do português.....</i>	74
4.3	Resultado geral de todos os testes diagnósticos.....	78
5	CONCLUSÃO.....	87
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO.....	93

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a escrita é de grande relevância na sociedade contemporânea, pois ela está presente em contextos básicos da vida cotidiana: no trabalho, na escola, no dia a dia, na família, nas burocracias e na atividade intelectual. Dominá-la se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento (MARCUSCHI, 2010).

No ambiente familiar, a leitura e a escrita são práticas comunicativas presentes. Marcuschi (2010) diz que nesse ambiente há o jornal e a revista para serem lidos, cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir, listas de compras a organizar, entre outras situações.

Marcuschi (2010) também nos faz refletir sobre a temática em pauta através dos seguintes questionamentos: Que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa a escrita? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita?

Refletir sobre esses questionamentos é algo de grande valor, pois uma vez que os alunos tenham propriedade desse assunto, perderão o medo de errar ao fazerem uso da linguagem escrita. Dessa forma, se sentirão seguros quando precisarem utilizá-la, como na produção de um texto, por exemplo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chama a atenção à segunda competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental, já que ela relaciona tão bem a importância da apropriação da linguagem à autonomia e protagonismo na vida social. Essa competência fala sobre a importância de

“Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2018, p. 87).

Analisando-se sobre a apropriação da linguagem escrita, com base nos pressupostos acima, percebe-se que os alunos têm a necessidade de dominar melhor a linguagem de modo que possam saber realizar tarefas simples, porém, ao mesmo tempo, importantes no seu dia a dia.

Pereira (2007) fortalece nossa afirmação quando diz que

[...] o fato dos sujeitos fazerem uso da escrita, em determinados contextos do dia-a-dia que envolvem a resolução de situações como, por exemplo, anotar um recado, copiar uma receita culinária, assinar o nome, anotar um endereço, enviar uma correspondência, representa para os mesmos, acima de tudo, a conquista de uma autonomia em relação às pessoas mais próximas. Em outras palavras, esses aspectos, considerados os mais instrumentais do uso da escrita para os alunos, não são vistos como algo negativo, ou mesmo limitado, restrito (PEREIRA 2007, p. 77).

Paralelamente à escrita, é de grande relevância refletir sobre a fala e como elas coexistem. A fala manifestada pelas variedades linguísticas é algo que também merece atenção. Marcuschi (2010, p. 22) afirma que: “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.” Porém, existe uma variedade que os alunos terão também que adquirir, que é a norma culta, pois é com ela que estarão aptos a conseguirem expandir suas potencialidades enquanto usuários da língua escrita e, dessa forma, estarem aptos a “abraçarem” as oportunidades de inserção na sociedade de forma promissora, sabendo que, fazendo uso dessa norma culta, não correrão o risco de serem vitimados pelo preconceito linguístico.

Vieira (2005) afirma que conversar, contar uma história oralmente, dar um aviso, fazer um discurso ou participar de uma entrevista acontecem ao vivo. Quando não entendemos, podemos interromper quem está falando e perguntar, pedir para repetir, falar mais alto, mais devagar, ou dizer de modo mais fácil, entre outras possibilidades, e acrescenta que ninguém é julgado num bate-papo com um amigo pelas palavras que escolhe para contar uma novidade. Com base nessas afirmações, pode-se concluir que a fala tem um caráter livre.

Já na escrita, segundo o mesmo autor, a forma de criar significados, de se compor um texto é diferente, sendo, por isso, que as exigências sejam maiores. A comunicação não é mais ao vivo como na fala, vendo a reação do interlocutor. Nessa modalidade o que é produzido deve ter continuidade e progredir de forma lógica e mais compreensiva. A ortografia é unificada, ou seja, não vai existir uma ortografia cearense e uma carioca, por exemplo. Um texto que é escrito no Ceará será entendido no Rio de Janeiro e vice-versa (VIEIRA, 2005).

Sobre isso, Morais afirma que:

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, o lê em voz alta (MORAIS, 2007, p. 19).

Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam que podemos considerar os erros identificados na língua escrita como uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. Já na língua oral, a variação lhe é inerente, pois, através da oralidade, os falantes marcam suas identidades, seus papéis sociais, sua interação com as pessoas.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo e Machado (2013) também afirmam:

Estamos, pois, diante de dois estatutos bem distintos. Ensinaos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar sua fala mais competente, respeitando, contudo, suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 54).

A consequência do “não escrever corretamente” é o risco que se corre de ser vítima do preconceito linguístico, como explicitado anteriormente. Isso tira muitas oportunidades aos alunos, pois esse “preconceito linguístico” tão discutido por Marcos Bagno em obras como: *Preconceito Linguístico e a Norma Oculta – Língua & Poder na Sociedade Brasileira* faz com que percam boas oportunidades de ascensão social, como um bom emprego, ou seja, acabam por comprometerem a própria dignidade.

Retomando ao embasamento teórico citado na BNCC, Brasil (2018), pode-se afirmar que a construção bem sólida dos conhecimentos ortográficos no texto é de suma importância. Como vemos a seguir:

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC da Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 137).

Saber escrever traduz-se em liberdade, pois quem não sabe, quem não domina a escrita está sempre preso à boa vontade de alguém que o ajude, que

interprete para ele o mundo. Parafraseando o que diz o caderno do professor – orientação para produção de textos – das oficinas da olimpíada de língua portuguesa 2019, a escrita torna viável a participação eficaz de um indivíduo na sociedade. Faz-se necessário, pois, saber o efeito de sentido que se escreve, ou seja, é para convencer alguém de alguma coisa, trazer uma informação, divertir ou esclarecer sobre algo? Além desta reflexão, há vários aspectos da escrita propriamente dita que precisam ser levados em consideração, tais como o emprego adequado dos vocabulários, as estruturas sintáticas e morfológicas e a ortografia adequada à norma culta da língua portuguesa. Muito embora, de todos esses aspectos, o foco desta pesquisa seja apenas a ortografia.

Morais (2007) afirma que a forma correta das palavras é sempre uma convenção que se define socialmente. No início do século encontrávamos grafias como “pharmácia”, “rhinoceronte”, “archeologia”, “thermômetro”, “commércio” e “encyclopédia”. De lá pra cá já houve algumas reformas que modificaram essas palavras, definindo não só o uso de letras e dígrafos como também o emprego dos acentos e a segmentação das palavras no texto.

Dando continuidade à sua contribuição, Moraes (2007) diz que no sistema alfabético de nossa língua há muitos casos em que um mesmo som pode ser escrito por mais de uma letra, como é o caso de “seguro”, “cigarro”, “auxílio”; ou uma mesma letra grafar mais de um som, como por exemplo: “gato” e “gelo”. Nessas situações é a norma ortográfica que definirá qual grafema estará correto. Em muitos casos pode-se orientar por regras, contudo, em outros, é preciso memorizar.

As situações em que é possível se orientar por regras são classificadas pelo autor como Regularidades. Moraes (2007) cita o seguinte exemplo: Pedro, aluno de segunda série, produziu uma história em que apareciam grafias como *sidade (“cidade”), *oje (“hoje”), *cachoro (“cachorro”) e *honrado (“honrado”). Mesmo que todas essas palavras contenham desvios, pode-se perguntar se eles são por motivos diferentes ou se têm uma única razão de ser. Explica o caso de “cidade” e “hoje” como uma situação irregular, já que não há nenhuma regra que explique porque essas palavras se escrevem assim. Já “cachorro” e “honrado” como uma situação regular, pois pode-se compreender por que se escrevem com RR e R, já que existe “um princípio gerativo”, segundo o autor, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua portuguesa em que aparece a dificuldade em questão.

Refletindo agora sobre o papel da escola no processo de aquisição da variedade culta da língua portuguesa, é válido afirmar que, para ensinar essa variedade, a escola não precisa desvalorizar o contexto linguístico em que o aluno está inserido. Ela deve estar consciente dos saberes linguísticos que o aluno tem, os quais foram adquiridos no seu contexto familiar e oportunizá-lo a conhecer a norma culta, já que ela se constitui uma instituição muito forte para a aquisição do conhecimento dessa escrita da língua portuguesa.

Morais (2007) afirma que a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua. Em vez de se preocupar mais em avaliar, a escola deve investir em ensinar ortografia.

O mesmo autor ainda diz que, no dia a dia, os desvios de ortografia são censurados e discriminados, dentro e fora da escola. Na escola a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico, ou seja, se o aluno não domina a ortografia é como se não tivesse capacidade de compor textos. Isso é ruim, sobretudo porque causa constrangimento e as pessoas acabam por terem medo de errar.

É papel do professor orientar o aluno, conscientizando-o sobre a importância da aquisição desse conhecimento que irá possibilitá-lo ser bem-sucedido em situações que surgirão, as quais exigirão que ele tenha esse conhecimento. Freire (1997) menciona esse papel do professor quando afirma que "... ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 1997, p. 25). O professor deve, então, contribuir com o aluno, ajudando-o a conhecer e dominar as normas ortográficas da língua portuguesa.

Essa é uma inquietação que há muito tempo existe:

O dilema de como fixar a forma escrita das palavras de uma língua não é novo, verificando-se já na Grécia e Roma antigas (BONNER, 1984). Como apontam Benveniste & Chervel (1976), a tendência histórica ao criar ortografias foi manter um casamento entre o ideal fonográfico (uma escrita que refletisse regularmente uma forma idealizada de pronunciar) e o princípio ideográfico (que opta por manter a etimologia, a notação das palavras em sua língua original) (MORAIS, 2007, p.11).

Escrever seguindo as normas do português padrão possibilitará aos estudantes sentirem-se incluídos socialmente, sobretudo aos estudantes da EJA que, por vezes, sentem-se excluídos da sociedade. Nesse contexto, também cabe ao professor a tarefa de conduzi-los a tal finalidade que repercutirá não só no “aprender a escrever correto”, mas também no sentir-se atendido nas dimensões sociais, culturais e psicológicas. Contudo, essa condução do docente não é o único caminho para ocorrer o processo de aprendizagem. Trabalhar a autonomia do aluno é igualmente de extrema importância, pois sentir-se capaz de não só aprender com o professor, mas também estudar e aprender sozinho, expressar-se bem diante das pessoas, ampliar o seu vocabulário, observar quais as formas de expressão que os caracterizam, entre outras possibilidades, são formas de se concretizar a inclusão social.

Evidencia-se que essa missão de trabalhar a norma culta da língua portuguesa com o público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é ainda mais desafiadora, pois, apesar de já serem alfabetizados (tratando-se do 2º segmento – 6º ao 9º anos), essa base linguística que tiveram é cheia de lacunas que precisarão ser preenchidas com um trabalho estratégico do professor.

Situando-se ainda melhor o público citado acima, faz-se necessário dizer que, em 2019, a autora lecionou a disciplina de língua portuguesa numa turma de 6º e 7º anos, na modalidade EJA, com 21 alunos que se encontravam numa faixa etária muito heterogênea, variando de 16 a 48 anos, e em 2020 continuou lotada para lecionar língua portuguesa na mesma turma que já estava composta de 38 alunos, porém com 33 frequentando às aulas. Nesse ano, a turma cursou o 8º ano no primeiro semestre, e, no segundo semestre, o 9º ano, ou seja, como é uma modalidade de ensino diferenciada, contrapondo-se ao sistema regular de ensino, o ano letivo nessa turma é contado em um semestre, o que permite fazer a afirmação dos dois anos em apenas um ano letivo. A autora percebeu que, não só nesse ano letivo, mas desde 2004, quando lecionou pela primeira vez em turmas de EJA, nessa modalidade normalmente os alunos têm muitas dificuldades, e isso se justifica por diversas razões. Eles não têm as mesmas características do público regular, pois apresentam características específicas: já estão fora da faixa etária regular, normalmente já assumem outras obrigações durante o dia, na hora de estudar sentem-se muito cansados, entre outras razões que explicam a falta de uma maior dedicação aos estudos. Diante desse cenário e tendo sido identificadas as maiores

limitações ortográficas que eles sentiam, pensou-se em tratar essas dificuldades através da proposta deste trabalho.

Pereira (2007) confirma a situação descrita acima quando diz que

... entende por jovens e adultos aquele grupo composto por pessoas às quais não foram dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco. Como consequência, ficaram impedidos de interagir, de forma mais efetiva, em situações da vida cotidiana que envolvam conhecimentos mais elaborados, tornando-se excluídos¹ de processos mais amplos de participação social (PEREIRA, 2007, p. 19).

Além desse fator sobre a aprendizagem, a turma em que foi trabalhada a pesquisa quando fazia o 6º ano, em 2019, tinha um poder aquisitivo baixo e continuaram tendo, em 2020, já que ela ficou composta, em grande parte, das mesmas pessoas que fizeram o 6º ano. Elas exerciam profissões como de: domésticas, operários, estudantes, dos lares, agricultores, comerciante, moto-taxista e artesão que, de forma geral, não recebem salários tão altos. Essa realidade reflete sobre a linguagem, a qual acaba sendo particular às suas realidades sociais.

Como o foco deste trabalho é a aprendizagem, é válido dizer que, ao iniciar o ano letivo de 2019 com a turma citada acima, percebeu-se nas atividades de rotina em sala de aula o quanto sentiam dificuldades na escrita e, paralelo a essa realidade, o quanto sentiam facilidade em falar, aliás, sentiam mesmo necessidade de compartilhar seu dia a dia uns com os outros.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo propor atividades que tratem os desvios identificados como mais recorrentes na escrita ortográfica de alunos da EJA do 2º segmento. De forma específica, foram elaboradas atividades com base nos processos fonológicos de alçamento vocálico e de desnasalização, bem como também uma atividade relacionada ao fenômeno da relação grafofonológica do português: concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/.

Justifica-se, portanto, este trabalho como uma forma de valorizar a linguagem escrita e ajudar a professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem a ter um conhecimento mais sólido acerca da ortografia padrão da língua portuguesa.

¹ Esse termo faz referência à “maneira pela qual convivem uma pequena parcela da população que tem acesso à renda, consumo, serviços e bens culturais, e uma grande maioria que se encontra privada destes bens materiais e simbólicos” (In: *Revista Democracia*, IBASE, n. 105, ago./set. 1994, p. 19). A leitura e escrita é um desses bens.

São atividades direcionadas, capazes de auxiliar consistentemente ao discente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua escrita ortográfica a fim de reduzir os desvios detectados por meio de blocos de questões específicas.

Pretende-se nesta obra responder às questões:

- 1) Quais são os desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos do 2º segmento da EJA?
- 2) Que tipos de atividades poderiam ser conduzidas a fim de sistematizar esses desvios e compreendê-los, elaborando atividades que possam tratá-los?

Por meio dos estudos de Roberto (2016) foi possível conhecer como os processos fonológicos se organizam na aquisição da linguagem e saber que muitos dos desvios ortográficos podem ser categorizados com base nesses processos.

Compreendido esse estudo, a autora deste trabalho traz em seu apêndice um caderno pedagógico que estará organizado em três módulos, sendo a cada módulo trabalhada cada dificuldade já citada.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: o capítulo 1 consiste na sua parte introdutória, trazendo, principalmente, considerações acerca das diferenças entre oralidade e escrita.

No capítulo 2, há a fundamentação teórica, dividida em seis seções. Primeira seção: Evolução da língua portuguesa brasileira; segunda: Língua no aspecto social e cultural; terceira: Linguagem oral e linguagem escrita; quarta: Concepções entre ortografia e fonologia; quinta: Processos fonológicos e sexta: O papel da escola na aquisição do conhecimento da escrita padrão.

O capítulo 3 é a metodologia da pesquisa, mostrando aspectos como: caracterização, delimitação do universo e os procedimentos de coleta de dados.

O capítulo 4 é da análise de dados em que se mostram os testes diagnósticos aplicados na turma com a qual foi feita a pesquisa.

O capítulo 5 é da conclusão em que são retomados os objetivos desse trabalho e explicado como eles foram atingidos. A autora retoma às questões da pesquisa e as responde, bem como explica as limitações do seu estudo.

Por último, no apêndice, consta um caderno pedagógico com atividades que tratam os desvios ortográficos mais recorrentes da pesquisa, que são: o alçamento

vocálico, a desnasalização e a concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão trabalhados tópicos de grande relevância que são a base teórica desta pesquisa.

2.1 Evolução da língua portuguesa brasileira

Desde 22 de abril de 1500, quando Pedro Álvares Cabral chegou às costas do Brasil e que tomou posse dessa terra (que até então era desconhecida) em nome do rei D. Manuel de Portugal, que a língua portuguesa no Brasil se tornou um objeto de estudo. Brasil, terra que fora colonizada pelos portugueses, já era habitada pelos índios, no entanto, ainda trouxe da África muitos escravos. Português, índio e negro foram as bases da população brasileira; em específico, bases da língua portuguesa brasileira.

Segundo Spina (2008), quem lê os escritores brasileiros dos séculos XVI e XVII encontra em suas obras um vocabulário riquíssimo de origem tupi e de procedência africana, que se incorporaram ao léxico da língua portuguesa no Brasil. Exatamente do tupi foi que apareceram as primeiras gramáticas, como a “*Arte de Grammatica da Língua mais Falada na Costa do Brasil*”, do padre José de Anchieta. Anos depois, em 1611, o padre Luís Figueira publicou outra gramática do tupi, que até hoje é um grande repositório de informações preciosas. Em 1640, o jesuíta Antonio Ruiz de Montoya publicou outra obra importante sobre o tupi do Sul, “*Arte y Vocabulario de la Lengua Guarani, saída em Madri*”.

Em continuidade aos estudos de Spina (2008), constatou-se que na costa brasileira o português competiu com o tupi, idioma nativo, até o século XVIII. Nessa época já existiam termos como caju, cutia, jurubeba, curupira, acauã, tapera, maracá, tatu, jaú, capim, maracujá, arara, pajé, capivara, jaboticaba, araponga, mingau, jacarandá, peroba, pitanga, jacaré, taboca, guabiroba, cipó, anu, araçã, mandioca, jararaca, mutuca, jenipapo, entre outras palavras.

Em fins do século XVIII o idioma luso havia suplantado o tupi. No entanto, esse idioma indígena não desapareceu assim tão repentinamente, pois comunidades rurais, assim como certas regiões do Norte do país continuaram a utilizar a língua dos nativos.

Spina (2008) afirma que

inúmeras modificações fonéticas, operadas no português dos séculos XVI e XVIII, curiosamente poderão até ser explicadas pela influência simultânea da língua tupi e dos falares trazidos pelos escravos africanos. Tal o caso da vocalização do digrama *lh* em *i*, observado por Plínio Ayrosa e exemplificado com as corruptelas muié, mio, fio, moiá, espeio, oio, mió (por mulher, milho, filho, molhar, espelho, olho, melhor); a supressão da dental *d* do grupo consonantal *nd* nas formas *and*, *end*, *ind*: *falano*, *dizeno*, *vestino* (falando, dizendo, vestindo), fatos prosódicos que permanecem até hoje na nossa linguagem falada; a apócope do *s* (consoante que os índios desconheciam): *vamo*, *lapi* (vamos, lápis). Renato Mendonça afirma que a apócope do *l* e do *r* (*corrê*, *falá*, *fáci*, *cascavé* etc.), bem como a vocalização operada no grupo *lh* (*trabaio*, *muié* etc.) também ocorriam na fala das populações luso-africanas das ilhas do Cabo Verde, São Tomé, Príncipe e Ano Bom, onde o tupi não se falava. Ainda atribuível a essa dupla influência é o que ocorre com a redução dos ditongos *ou* e *ei*, comum na fala do caboclo e atual em nossa fala de hoje: *porquera*, *manera*, *falô*, *otrora*, *estora* (porqueira, maneira, falou, outrora, estoura). Entretanto, vimos atrás, que a redução dos ditongos *ei* e *ai* já era ocorrente nos escritores portugueses do século XVI: *bejei*, *caxa*, *embaxador*, *debaxo* etc.; e a forma *otono* é um exemplo também da redução do ditongo *ou* (SPINA, 2008, p. 297-298).

Luiz Carlos Cagliari diz que a problemática a respeito de saber “com que letras” se escrevem as palavras começa com a própria história da língua. Por exemplo, na língua portuguesa, já se escreveu a palavra “igreja” assim: “[...] jgreja, egleja, egleia, eglea, egleia, egleja, egleja, eygleyga, egleja, eigrega, eigreja, ergreja, ergueyja, greja, igreja, igreja, etc.” (cf. Dicionário etimológico da língua portuguesa (1956), de José Pedro Machado [apud CAGLIARI, 2009]).

Como vemos, as pessoas passaram a escrevê-la de várias maneiras na história da língua. No geral, percebemos que um dos motivos pelo qual a grafia das palavras muda é porque mudou a pronúncia. Cagliari (2009) comenta que, até o século XV, ainda se via escrito “estromento” para o latim “instrumentum”. Depois, voltou a pronúncia ‘[i]nstrumento’: mudando a pronúncia, a tendência da escrita é mudar o modo como a palavra é escrita.

Nesse contexto surgem algumas nomenclaturas que costumam causar dúvidas, que são: linguagem, língua, discurso e estilo. Porém, Cunha e Cintra (2016) as distinguem:

1. LINGUAGEM é “um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela visão social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma LÍNGUA qualquer”². Usa-se também o termo para designar todo sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. (...)

2. LÍNGUA é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

3. DISCURSO é a língua no ato, na execução individual. E, como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático de que se serve as formas de enunciado que melhor lhe exprimam o gosto e o pensamento. Essa escolha entre os diversos meios de expressão que lhe oferece o rico repertório de possibilidades, que é a língua, denomina-se ESTILO.³

4. A distinção entre LINGUAGEM, LÍNGUA e DISCURSO, indispensável do ponto de vista metodológico, não deixa de ser em parte artificial. Em verdade, as três denominações aplicam-se a aspectos diferentes, mas não opostos, do fenômeno extremamente complexo que é a comunicação humana. (CUNHA & CINTRA, 2016, p. 1-2).

Aprofundando-se em específico no termo língua, Cunha e Cintra (2016) apresentam três tipos de diferenças internas:

1^a) diferenças no espaço geográfico, ou VARIAÇÕES DIATÓPICAS – que são os falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais;

2^a) diferenças entre as camadas socioculturais, ou VARIAÇÕES DIASTRÁTICAS – referem-se ao nível culto, língua padrão, nível popular, etc.;

3^a) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou VARIAÇÕES DIAFÁSICAS – que se referem a língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.

² Tatiana Slama-Casacu. *Langage et contexte*. Haia, Mouton, 1961, p. 20.

³³ Aceitando a distinção de Jules Marouzeau, podemos dizer que a LÍNGUA é “a soma dos meios de expressão de que dispomos para formar o enunciado” e o ESTILO “o aspecto e a qualidade que resultam da escolha entre esses meios de expressão” (*Précis de stylistique française*, 2.^a ed. Paris, Masson, 1946, p. 10).

Com base nessas diferenças internas, tem-se uma ideia da pluralidade da língua que, segundo os mesmos autores, é advinda de fatores geográficos, históricos, sociais e psicológicos. Esses geram diferentes variações. Uma delas, a língua padrão, que é normalmente a que tem mais prestígio porque atua como o ideal linguístico de uma comunidade.

Essa língua padrão teve origem no latim, o qual deu origem a diversas línguas, tais como: português, francês, espanhol etc., as quais também não pararam de se transformar. Elas vieram do latim popular, mas, ao serem adotadas pela nobreza em diferentes locais da Europa, tiveram um prestígio semelhante ao do latim clássico, aquele que era adotado pelos nobres. Porém, as novas nações passaram a ser constituídas de nobres e plebeus, ricos e pobres, e nelas também foi desenvolvida a teoria de que os ricos, ou seja, as pessoas cultas, falam uma variedade “melhor”; enquanto as menos favorecidas, uma variedade “com muitos erros”. Cagliari complementa que:

essas diferenças de fala traziam um problema para a escrita. Por essa razão, no final do século XV e, principalmente, a partir do XVI, começaram a aparecer gramáticas vernáculas para ensinar o povo a distinguir o que era fala de pessoas nobres e cultas da fala das pessoas menos favorecidas socioculturalmente (CAGLIARI, 2009, p.1).

A partir daí surgem os tratados de ortografia, que foram muitos. Os ortógrafos, que estabeleciam as regras ortográficas, embora extraoficialmente, passaram a ser os “donos” dessas regras. Entretanto, por eles serem apenas acadêmicos, tinham o poder limitado, ou seja, a qualquer momento poderiam ser contestados. Essa realidade aconteceu até o final do século XIX. Com muitas teorias ortográficas em vigor, o poder político entrou nessa questão e estabeleceu, via leis e decretos, a forma ortográfica das palavras.

Mediante essa intervenção do poder político, chega-se à normatização da ortografia. Segundo Henriques (2015), estabeleceram-se duas ortografias oficiais da língua portuguesa, a lusitana e a brasileira, mas, isso foi considerado prejudicial para o seu prestígio no mundo. Então, com a intenção de resolver essa questão, iniciaram-se uma série de reformas ortográficas, as quais serão elucidadas a seguir.

A primeira grande reforma ortográfica aconteceu em 1911, a qual foi adotada somente em Portugal, não sendo extensiva ao Brasil. Porém, com 20 anos de sua

existência, sentiu-se a necessidade de minimizar os inconvenientes dessa situação. Então, com a iniciativa da Academia Brasileira de Letras em consonância com a Academia das Ciências de Lisboa, foi aprovado, em 1931, o primeiro acordo ortográfico entre Portugal e Brasil. Entretanto, esse acordo não produziu a tão desejada unificação dos dois sistemas ortográficos. Isso levou, mais tarde, à Convenção Ortográfica de 1943. Contudo, perante as divergências que persistiam nos vocabulários publicados pelas duas Academias, realizou-se, em 1945, em Lisboa, um novo encontro entre os representantes dessas duas agremiações, que conduziu à chamada Convenção Ortográfica Luso-Brasileira de 1945. Porém, mais uma vez, esse Acordo não produziu os efeitos desejados, já que fora adotado somente em Portugal.

Em 1971, no Brasil, e em 1973, em Portugal, foram publicadas oficialmente leis que reduziram consideravelmente as divergências ortográficas entre os dois países. No entanto, ainda continuaram a existir divergências sérias entre os dois sistemas ortográficos. Diante disso, as duas academias já citadas elaboraram, em 1975, um novo projeto de acordo, mas que não foi aprovado oficialmente por razões de ordem política, sobretudo vigentes em Portugal.

Nesse contexto, acontece pela primeira vez o encontro no Rio de Janeiro, em maio de 1986, dos representantes não apenas de Portugal e do Brasil, mas também dos cinco países africanos lusófonos emergidos da descolonização portuguesa. Contudo, o acordo ortográfico criado por ocasião desse encontro ficou inviabilizado por conta da reação polêmica contra ele movida sobretudo em Portugal.

Finalmente, baseado nesses primeiros acordos que antecederam, mas com suas especificidades, foi assinado, em 16 de dezembro de 1990, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, entre os Governos da República de Angola, da República Federativa do Brasil, da República de Cabo Verde, da República de Guiné-Bissau, da República de Moçambique, da República Portuguesa e da República Democrática de São Tomé e Príncipe, fato que se constituiu, de acordo com o decreto nº: 6.583, da casa civil da Presidência da República (2008), “um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional”. (Brasil, 2008, p. 1). No Brasil, o presidente Lula assinou o decreto para promulgação do Acordo Ortográfico em 29 de setembro de 2008, dia do centenário da morte do escritor Machado de Assis, numa cerimônia realizada na

Academia Brasileira de Letras. De acordo com esse decreto, as novas regras entraram em vigor no Brasil no dia 1.º de janeiro de 2009.

É válido evidenciar que, em maio de 2008, o Ministério da Educação determinou, através do diário oficial, que os livros didáticos utilizados em 2010 já seguissem o novo acordo. Em 2012, a maioria dos livros didáticos brasileiros já estava em consonância com as novas regras que seriam obrigatórias no Brasil a partir de janeiro de 2013. Contudo, em 28 de dezembro de 2012, após polêmicas e críticas da sociedade, o governo resolveu adiar a obrigatoriedade do uso da nova ortografia para 2016.

Em suma, pode-se dizer que, no Brasil, o Acordo Ortográfico de 1990 esteve em caráter de transição no período de 01 de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2015, e que, a partir de 01 de janeiro de 2016, é instituído em caráter definitivo e obrigatório.

Desta forma, o uso obrigatório passa a valer, inclusive até já sendo cobrado pelo ENEM e outros grandes vestibulares, a partir de janeiro de 2016.

Observamos que, atualmente, ainda há muitas pessoas que não fazem uso das normas oficiais; algumas porque discordam, mas a maioria por falta de conhecimento. A grande verdade é que todos os falantes, em meio a toda essa dinamicidade da língua, ainda têm dúvidas sobre ortografia em menor ou maior grau.

Cagliari (1999) afirma que mesmo que as pessoas tenham uma prática de escrever relativamente intensa, pode acontecer de surgir uma dúvida a respeito da ortografia de determinada palavra. Ele cita, por exemplo, a palavra “constrói” que pode ser uma palavra que alguém sempre escreveu com <i> e, de repente essa pessoa começa a ter dúvida se em vez do <i> é para ser o <e>. Então essa pessoa só vê duas alternativas de solução: perguntar a quem sabe ou pesquisar num dicionário atualizado. E prossegue discorrendo sobre esse assunto, dizendo que “quem lê muito e escreve bastante, com o tempo, passa a ter cada vez menos dificuldade em escrever ortograficamente, sem precisar consultar o dicionário.” (Cagliari, 1999, p. 62) Com base nessa citação, é possível concluir que a saída para escrever ortograficamente correto é a prática da leitura e da escrita, não tão somente memorizar regras.

2.2 Língua no aspecto social e cultural

A língua é viva, por isso mesmo sujeita a constantes mudanças. As mudanças que ficam mais em evidência são as de natureza dialetal, geográfica ou social.

Antunes (2007) definiu magistralmente a língua, dizendo que

a língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes (ANTUNES, 2007, p. 22).

Cagliari (2009) comenta sobre as diversidades da língua quando afirma que:

percebemos muito bem que os portugueses não falam como os brasileiros. No Brasil, o português apresenta características próprias nas diversas regiões do país. Numa cidade, facilmente distinguimos classes sociais com pronúncias peculiares para determinadas palavras. Por exemplo, no Rio de Janeiro, ouvimos alguém falar “tchia”, “doidu”, “chuva”. As mesmas palavras são pronunciadas “tia” no sul do Brasil, “doidju” numa variedade de Alagoas e Sergipe, e “tchuva” em uma variedade do Mato Grosso. Há pessoas da zona rural que falam “drentu”, há pessoas que falam “nóis ponhamu us pratu”, “uz adevogadu acharu us curpadu”, etc. A variedade linguística é um resultado do fato de as línguas se transformarem inevitavelmente ao longo dos tempos (CAGLIARI, 2009, p.1).

Ao pensarmos sobre língua e sociedade, entendemos que essas palavras se relacionam de forma direta. Estando presente na sociedade, a língua quando bem utilizada possibilita uma autonomia do indivíduo. E quando falamos em autonomia, lembramos que ela é uma capacidade muito almejada pelo público desta pesquisa, que são os estudantes jovens e adultos. Corroborando com essa ideia, Pereira (2007) diz que

os discursos dos sujeitos caminham no sentido de buscar, através da aquisição da escrita, uma maior mobilidade social inserindo e participando de modo efetivo em outros espaços que não só a família. (PEREIRA, 2007, p. 158)

O mesmo autor também afirma que esse grupo é composto por pessoas às quais não foram dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo eles sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco. Por conta disso, ficaram impedidos de interagir, de maneira efetiva, em situações que envolvam um conhecimento mais elaborado, tornando-se excluídos de processos mais amplos de participação social.

Ao falarmos sobre esse processo de participação social, reconhecemos o quanto a escrita está fortemente relacionada. Escrever ortograficamente correto é usar a norma culta da língua portuguesa, a qual se constitui como norma prestigiada. Entretanto, é preciso ter consciência de que, segundo Possenti (2006), ela é apenas uma das variedades de uma língua e que não é surpresa que, como consequência dos privilégios que sempre recebeu de escritores e gramáticos, essa variedade nos pareça “melhor”, mais versátil e menos rude; todavia, isso não justifica a crença preconceituosa de que outras variedades são linguisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressarem o pensamento.

Antunes (2007) afirma que existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; elas existem porque as línguas são fatos sociais, com funções distintas. E, já que a língua só existe em sociedade, toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável, fazendo usos diversificados da própria língua.

Bagno (2015) comenta sobre a expressão “o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social”, dizendo ser um mito, o qual o enumera como mito 8 em sua lista. Afirma que

é comum encontrar pessoas muito bem-intencionadas que dizem que a norma-padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem de ser mesmo ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social (BAGNO, 2015, p. 104).

Continuando suas reflexões, Bagno (2015) diz que “se o domínio da norma-padrão fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país”. Contudo, não é isso que acontece. Ao longo do capítulo que aborda sobre essa temática em seu livro “Preconceito Linguístico”, ele cita outras situações para mostrar que o que foi dito é realmente um mito e esclarece que dominar a “norma

padrão não é uma fórmula mágica que de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente.”

2.3 Linguagem oral e linguagem escrita

Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são relevantes. Há de se ter consciência de que há situações convenientes para o uso de cada uma delas. Compreendendo isso, também será compreendido a noção do ser adequado ou inadequado para fazer uso de uma ou de outra modalidade. Entretanto, antes de partir para essa reflexão sobre o que é ser adequado ou inadequado, é importante ater-se para a conceituação de cada uma delas.

Segundo Marcuschi (2010), a oralidade seria uma prática social com fins comunicativos, se apresentando de diversas formas ou gêneros textuais na realidade sonora. Enquanto a escrita, um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais que se caracterizaria por sua constituição gráfica, trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. E ambas são usadas para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código.

Com relação à fala, Geraldi (2006) afirma que todos sabem falar, ou seja, não é a escola que ensina a língua materna às pessoas. A variação é inerente à língua, pois ela é viva. As mudanças que ocorrem na língua, segundo Bagno (2007), são frutos da ação coletiva de seus falantes, ação essa impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar novos sentidos às palavras, de dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação.

Morais (2007) diz que

Quando um aluno erra – porque cria certas “regularizações”, escrevendo, por exemplo, *mininu no lugar de “menino” – está nos revelando que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor. (MORAIS, 2007, p. 37)

Então, o que vemos é que algumas vezes o aluno quer repetir na escrita a forma como usa a linguagem na fala. E isso não deve ser concebido, tendo em vista que na escrita há de se ter o compromisso com a linguagem formal.

Uma vez que haja uma forma unificada para escrever, a comunicação acontece mais facilmente; no entanto, somente para a escrita, pois não é necessário padronizar a fala porque cada um dentro da sua realidade social comunica-se de forma que para si faça sentido.

Convém salientar que a pronúncia das palavras, ou seja, a fala, devido as variedades linguísticas das diversas regiões brasileiras, por exemplo, pode mudar muito; porém, a escrita permanece sempre a mesma, como vemos na citação que segue:

A ortografia surgiu devido a uma falta de homogeneidade na linguagem oral, de um ponto de vista sincrônico, já que a modalidade oral apresenta, em um mesmo momento histórico, variações em virtude do espaço geográfico, grupos sociais, situações comunicativas, idade, grau de escolarização, dentre outros aspectos (MORAIS, 1995; BAGNO, 1999 apud ALMEIDA e BARROS).

Vieira (2005) diz que “falar e escrever podem parecer ‘faces de uma mesma moeda’, mas o texto escrito e o oral têm diferentes propriedades e modos de construção.” E acrescenta que as palavras que dizemos ou escrevemos nada mais são que as realizações do potencial significativo da linguagem, e que cada tipo de texto tem seu formato próprio, assim como uma roupa para cada ocasião ou um comportamento para cada situação.

Criar significados na fala, segundo Vieira (2005), é mais fácil. Para exemplificar essa afirmação, ele cita exemplos como conversar, contar uma história oralmente, avisar algo, discursar ou ser entrevistado normalmente acontece ao vivo. Nessas situações pode-se interromper quem está falando e perguntar algo, caso se tenha dúvida. Pode-se também pedir para repetir, falar mais alto, devagar ou explicar de uma outra forma. Quem está falando também pode mudar de assunto, dependendo do interesse de quem está ouvindo, pode-se falar de formas mais simples ou mais explicadas e pode-se também usar-se da linguagem corporal. Tudo isso é possível porque em situações de fala pode-se contar com a presença de um ouvinte. Podemos ainda errar e sem dificuldade, retomar o que dizemos. Não somos julgados numa situação de bate-papo com um amigo. Contudo, se estivermos numa entrevista para conseguir um emprego, precisamos primar pela formalidade.

Continuando os estudos de Vieira (2005), vê-se que, na escrita, o meio de se criar significados é diferente, e isso faz com que as exigências sejam maiores. Ele

diz que o texto escrito é permanente e, por esse motivo, não pode conter as interrupções e retomadas que o texto oral tem. Nesse tipo de linguagem, o assunto deve ter continuidade e progredir de forma lógica e mais compreensível, afinal, não se pode perguntar ao autor o que ele queria dizer com o que escreveu. Mas, é porque especialmente com a escrita pode-se reler o texto quantas vezes for desejado, grifar o que chamar mais atenção e até não ler a parte que não achar necessário.

Vieira (2005) afirma que “a fala e a escrita são faces de uma mesma linguagem, mas qualitativamente diferentes na forma de executar.” Ele leva o leitor à reflexão de como é intrigante uma criança (e aqui amplo para o público da EJA), aprender a falar com tanta naturalidade e terem tanta dificuldade para aprender a escrever e redigir.

Essas dificuldades, em especial quando se trata de assimilar os conhecimentos ortográficos, se acentuam muito, pois os alunos querem atribuir esses conhecimentos a regras prontas. Mas, Morais (2007), em seu livro “Ortografia: ensinar e aprender”, frisa bem que há aspectos da norma que se aprende compreendendo, e outros, memorizando. E complementa dizendo que deseja trazer à discussão um modo de tentar ajudar nossos aprendizes a viver prazerosamente e com sucesso a tarefa de “aprender a escrever certo”.

Vieira (2005) explora a reflexão feita anteriormente, apontando várias razões para o que é dito. Mas, evidencio que ele diz que a fala é matéria viva do dia a dia, enquanto que a escrita está nos livros e impressos, que infelizmente não fazem parte do cotidiano de todos. Além disso, ele diz que muitos contextos do uso dessa linguagem estão distante das necessidades infantis e aqui também trago para o público adulto da Educação de Jovens e Adultos, sobre o qual versa esta pesquisa.

O mesmo autor ainda chega a citar que, na escola, o professor cobra regras gramaticais, impõe um nível de fala dito “culto” e às vezes passa a falsa ideia de que a escrita é uma simples transcrição da fala. Assim, faz-se uma confusão entre o oral e o escrito de tal forma que a criança, além de ter medo de escrever, acaba por se calar por achar que a sua fala é “errada”. Esse fato não é diferente com o público da EJA. Alguns têm vergonha de se expressarem com medo de serem julgados.

Complementando, Vieira (2005) diz ainda que a fala é uma atividade prevista “geneticamente”, ela é parte essencial do desenvolvimento do ser humano que vive em sociedade, por mais primitiva que ela seja. Já a linguagem escrita não é assim.

Há povos sem escrita, bem como alguns falantes de uma língua que não sabem redigir; que “é possível ser leitor, mas não ser redator (embora um bom redator precise ser também um bom leitor)” e as pessoas que falam bem, mas que nem sempre escrevem bem.

Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são processos gradativos de construção de significados. Nunca será possível dominar todas as situações de fala, nem todo o vocabulário existente.

2.4 Diferenças entre ortografia e fonologia

Segundo Cagliari (2015), o termo ortografia vem de duas palavras gregas que significam correto e escrita. O autor explica que quando se parte da fala para a escrita, faz-se necessário saber com antecedência qual é a ortografia das palavras. Mas, e se os alunos não sabem, o que deve ser feito? Nesse momento o professor deve observar quais são especificamente as dificuldades que sentem, fazendo um teste com eles: deixá-los escrever a palavra que quiserem (ou sugerida pela classe ou pelo professor) do jeito que acham que devem escrever, ou seja, usando as letras com as quais eles acham que a palavra pode ser escrita. Depois que o professor tiver obtido essa escrita inicial dos alunos, deve-lhe mostrar a forma ortográfica e aproveitar para explicar as relações entre letras e sons (leitura) e entre sons e letras (escrita), ensinando aos seus alunos que, em princípio, uma palavra poderia ser escrita de muitas formas, mas há uma norma culta que serve para unificar a escrita, porque senão haveria muitas variantes das palavras e isso dificultaria a leitura.

Morais (2007) corrobora com a ideia de Cagliari (2015) descrita acima quando afirma que existem pessoas que pensam que a ortografia é uma imposição inútil. Ao pensarem assim, essas pessoas esquecem que na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas, que não podem ser consideradas “certas” ou “erradas”. Apenas devem ser verificadas se são adequadas aos contextos em que os indivíduos as empregam. Mas, e na língua escrita? Se não houvesse uma ortografia, cada um iria registrar o seu modo de falar. Dessa forma, os leitores desses textos iriam sofrer muito para “decifrar” a intenção de quem escreveu. Por exemplo, há o caso de um carioca e de um pernambucano que pronunciando de modo diferente a palavra ‘tio’. O primeiro poderia dizer algo como [tʃiw], e o segundo

[tiw]. Mas, ambos teriam que unificar a escrita, conforme já foi dito acima. E, uma vez se “cristalize” a escrita, pode-se haver uma comunicação com mais facilidade.

Morais (2007) comenta que aprender ortografia não é só questão de memória. Para acertar a grafia das palavras, nem sempre é necessário decorar a forma correta; há correspondências letra-som que são regulares, logo podem ser absorvidas pela compreensão; mas também há aquelas que são irregulares, exigindo que o aprendiz as memorize.

Com relação às regulares, Cagliari (2015) cita algumas regras:

- Nenhuma palavra começa por: Ç, RR, SS.
- X no começo de palavras tem sempre o som de CH, mas no meio de palavras apresenta outros sons também: KS, S, Z (cf. *táxi, próximo, exame*).
- Sempre que houver a pronúncia TCH ou DJ aparece na escrita apenas TI ou DI.
- S no início de palavras tem o som de ÇÊ, mas entre duas vogais tem o som de Zê (cf. *sapo; casa*).
- Antes de P ou de B nunca aparece N, mas pode aparecer M (cf. *campo, bomba*).
- Há palavras que podem ser escritas com o final ÃO ou AM (verbos): se indicar futuro é com ÃO; se indicar passado é com AM (cf. *comprarão; compraram*).
- No final de muitas palavras, pronuncia-se I ou U, mas a ortografia escreve com E ou O (cf. *médico; doce*). (CAGLIARI, 2015, p. 44)

O que ocorre no processo de aprendizagem da escrita é que alunos tendem a inicialmente trabalharem a escrita numa perspectiva biunívoca, com um grafema representando um só fonema e esse fonema sendo representado somente por esse grafema. Mas, na realidade, isso é pouco frequente na língua portuguesa. É comum que mais de um grafema sejam utilizados para representar um mesmo fonema, como exemplificado por Nóbrega (2013), o caso do fonema /ʒ/, que pode ser representado por <g> em ‘relógio’ ou por <j> em ‘canjica’. É comum também que único grafema seja utilizado para representar diferentes fonemas, como ocorre com o <r>, que pode ser utilizado para representar tanto o /r/ como em ‘carinho’ como o /h/ de ‘enrolar’.

Segundo Nóbrega (2013), a relação biunívoca, em português, só ocorre com: , <D>, <F>, <P>, <T> e <V>, “nos demais casos, um mesmo grafema pode representar mais de um fonema, que, por sua vez, pode ser representado por diferentes grafemas.” (NÓBREGA, 2013, p. 20) Dessa forma:

Quadro 1 – Regularidades biunívocas da língua portuguesa

Regularidades biunívocas da língua portuguesa		
Grafema	Fonema	Exemplo
B	/b/	b iblioteca
D	/d/	d aça
F	/f/	f loresta
P	/p/	p ássaro
T	/t/	t erreno
V	/v/	v ulcão

Fonte: (NÓBREGA, 2013, p. 21)

Perceber a escrita das palavras sob essa perspectiva é algo extremamente simples, pois o verdadeiro desafio de quem quer aprender a escrever ortograficamente correto, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, é exatamente aprender as relações não biunívocas entre grafemas e fonemas. Então, é para que isso se torne possível que esta pesquisa se presta a contribuir.

Essas relações não biunívocas entre grafemas e fonemas ou contextos irregulares da ortografia são muito bem explanadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Contextos irregulares em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema.

Contextos irregulares			
1. CH ou X	/ʃ/	no começo ou no interior da palavra, seguido de vogal	cheiro, xereta, mexer, cachoeira
2. H ou vogal	ø	no início da palavra	hálito, herança, hino, hoje, humilhar / agressão, estender, idealizar, organizar, usina
3. J ou G	/ʒ/	no início ou no interior da palavra, seguido de E ou I	gêmeo, exigir, jiboia, projeção
4. S ou C	/s/	no início da palavra, seguido de E ou I	certeza, selo, cicatriz, silêncio
5. S ou C	/s/	no interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais E ou I	inseto, persiana, perceber, núpcias
6. S ou Ç	/s/	no interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U	adversário, senso, consulta, calça, cadarço, calçudo
7. S ou X	/s/ ou /ʃ/	no interior da palavra em final de sílaba, seguido de consoante	teste, texto
8. S ou Z	/z/	no interior da palavra, entre vogais	camisa, azedo
9. S ou Z	/s/ ou /ʃ/	no final da palavra	tênis, cartaz
10. SS ou Ç (SÇ, raro)	/s/	no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, O ou U	passar, assobiar, assunto, cabeça, endereço, açúcar, cresço, cresça
11. SS, C ou SC	/s/	no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	passaieiro, sucessivo, disfarce, macieira, crescer, descida
12. U ou L	/w/ ou /l/	no interior da palavra, em final de sílaba ou de palavra	soltar, pousar, jornal, pica-pau

Fonte: (NÓBREGA, 2013, p. 29-30)

Como se vê, o quadro acima permite constatar que de todos os contextos de irregularidade, oito referem-se a grafemas que representam os fonemas /s/ e /z/.

Monteiro (2007) conta que em um trabalho que realizou, resolveu investigar como ocorre o uso e aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita, com relação à ortografia específica de alguns grafemas, incluindo o uso do <s> e do <ss>, com o público de crianças de alfabetização à quarta-série. Sendo mais específica, o público foi 100 crianças, 20 de cada série, com idades variando entre seis e onze anos. A cada criança foram apresentadas as seguintes tarefas: uma que constava da escrita através do ditado de palavras existentes e o ditado de palavras inventadas. E outra da leitura das mesmas palavras. Os erros foram interpretados em função das possíveis hipóteses que as crianças iam mostrando. Portanto, só foi contabilizado como erro aquilo que mostrava uma violação do princípio em questão, ou seja, o uso de um <s> para demonstrar o som /s/ entre vogais, o uso de <ss> no começo de palavras e o uso do <s> para demonstrar o som /z/ no começo de palavras. Concluindo essa experiência, foi possível perceber que houve categorias de desempenho mostrando etapas possíveis até se chegar ao domínio das regras trabalhadas. Cada desvio cometido expressou uma hipótese de como as crianças adquirem o conhecimento ortográfico. Contudo, ao mesmo tempo, mostrou que elas não estavam com atenção a algumas nuances do sistema, fazendo uma opção pela escrita alfabética. Porém, elas expressaram uma busca constante por esse conhecimento.

Quando se percebe essa vontade de um estudante seja ele uma criança ou um adulto em aprender ortografia, em formular hipóteses, em construir princípios gerativos, a intervenção pedagógica tem um papel fundamental de orientar, acompanhar esse aprendizado que vai sendo construído, pois isso influenciará à aquisição melhor e mais rápida da compreensão do uso adequado da escrita.

2.5 Processos fonológicos

Processos fonológicos, segundo Roberto (2016) são fenômenos de alteração que acontecem com fonemas e fones. Esses processos são inatos, naturais e universais, ou seja, todo ser humano realiza-os, especialmente na aquisição da linguagem quando as dificuldades de articulação costumam ocorrer com mais frequência.

Quando se estuda os processos fonológicos, entende-se o porquê de algumas formas de escrita. Por isso, com o intuito de delimitar melhor esse estudo,

foi visto como ocorre esses diversos processos através dos estudos de Cagliari (2002), Roberto (2016) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019). Sabendo-se que há estas formas um pouco distintas de classificar os processos fonológicos, neste trabalho utilizaremos a classificação de Roberto (2016).

De acordo com Roberto (2016), um processo fonológico atua na facilitação da realização de um determinado som seja pela criança, quando está na fase de aquisição da linguagem, ou mesmo pelo adulto, no seu falar cotidiano. Eles possibilitam analisar o processo de alfabetização, de problemas fonoaudiológicos e ainda processos psicolinguísticos.

Roberto (2016) organiza os processos fonológicos em quatro categorias: processos de apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição, detalhados e exemplificados a seguir.

2.5.1 Processos fonológicos por apagamento

Os processos fonológicos por apagamento envolvem o apagamento de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal ou até mesmo uma sílaba inteira.

Apagamento de vogal – em início de vocábulo.

Ex.: obrigado > “brigado” → [bri'gadʊ]

[o] > ∅

Apagamento de consoantes – ocorre em diferentes posições silábicas, sendo comum o apagamento de líquidas (posição do segundo elemento do encontro consonantal) ou em início de sílaba, e de fricativas em posição de coda.

Ex.: drible > “dible” → ['di.blɪ]

[dri] > [di]

barata > “baata” → [bɐ.'a.tɐ]

[r] > ∅

garfo > “gafo” → ['ga.fʊ]

[h] > ∅

Apagamento de semivogal – é um processo muito comum também conhecido como **monotongaço** ou **deditongaço**.

Ex.: roupa > “ropa” → ['ro.pɐ]

[ow] > [o]

Apagamento de sílaba – ocorre com sílabas átonas em diferentes posições.

Ex.: fósforo > “fosfo” → [ˈfɔʃ.fu]

[rʊ] → ∅

Os processos por apagamento são então classificados a partir do tipo de elemento apagado. Roberto (2016, p.121) os classifica a partir da posição em que eles se encontram no vocábulo. Dessa forma, são classificados em:

(a) **aférese**: quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo.

Ex.: está > “tá” → [ˈta]

[e] > ∅

(b) **síncope**: quando há o apagamento de fonemas no interior do vocábulo.

Ex.: xícara > “xicra” → [ˈʃikrɐ]

[a] > ∅

(c) **apócope**: quando há o apagamento de fonemas no final de vocábulo.

Ex.: tomar > “tomá” → [to. ˈma]

[x] > ∅

2.5.2 Processos fonológicos por acréscimo

Os tipos de processos fonológicos por acréscimo que são comuns referem-se ao acréscimo de vogais no interior de palavras, recebendo o nome de **epêntese**. Mas, também são comuns os acréscimos de semivogais, recebendo então a classificação de **ditongação**.

Exemplos de epêntese:

pneu > “pineu” → [pi. ˈnew]

advogado > “adivogado” → [a.di.vo. ˈga.du]

Exemplos de ditongação:

nós > “nóis” → [ˈnoij]

doze > “douze” → [ˈdow.zɪ]

Podemos ainda citar o processo por acréscimo classificado como **prótese**. Esse processo consiste no acréscimo de um fonema no início de um vocábulo.

Ex.: voar > “avoá” → [a.vu. ˈa]

levantar > “alevantá” → [a.le.vẽˈta]

Ainda podemos citar a **paragoge** – acréscimo no final da palavra.

Ex.: internet > “internete” → [ĩ.tey.'nɛ.tʃɪ]

2.5.3 Processos fonológicos por transposição

São também conhecidos como **metátese**. Consiste na alternância de segmentos dentro do vocábulo, fenômeno que pode ocorrer dentro de uma única sílaba ou envolver sílabas diferentes.

Ex.: dentro > “drento” → ['drẽ.tʊ]

Quando ocorre transposição de acento, o fenômeno recebe o nome de **hiperbibasmo**.

Exemplos: rubrica > “rúbrica” → ['xu.bri.kɐ]

Nobel > “Nóbel” → ['nɔ.bew]

2.5.4 Processos fonológicos por substituição

Consistem na substituição de um segmento por outro ou na substituição de algum dos traços que o constitui.

O primeiro deles que citaremos é a **assimilação**. Ela ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, em posição anterior ou posterior, tornando-se mais semelhante ao fone com traço “copiado”.

Exemplos: bravo > “brabo” → ['bra.bʊ]

vamos > “vomos” → ['võ.mʊs]

Neste ponto Roberto (2016, p. 123) cita os estudos de Cagliari (2002, p. 102) dizendo

Cagliari (2002:102) chama de **fortalecimento** o processo de substituição em que há a troca de uma articulação mais “frouxa” por uma que exige maior esforço, como é o caso da troca de /v/ por /b/, e de **enfraquecimento** quando ocorre o contrário.

No exemplo com o vocábulo “bravo” se verifica o processo de **labialização**, já que o fonema adquire traços de articulação bilabial.

Vê-se também o processo de **plosivização**, o qual ocorre quando um fonema fricativo ou africado é trocado por um plosivo.

Em “vamos” → [‘võ.mʊs] temos a **harmonia vocálica**, “tipo de assimilação que faz as vogais se tornarem iguais ou semelhantes entre si.” (ROBERTO, 2016, p. 124)

Temos também a **sonorização**, a qual consiste em substituir o segmento surdo em um sonoro próximo.

Ex.: subsídio > “subzídio” → [sub.‘zi.djʊ]

Já a **dessonorização**, como o nome sugere, é o oposto à sonorização. O processo consiste na perda do traço da sonoridade.

Ex.: gato > “cato” → [‘ka.tʊ]

Há também o fenômeno contrário, o da **desassimilação** que acontece quando um segmento perde um ou mais traços para se distinguir de outro próximo a ele.

Ex.: voo > “vou” → [‘vow]

A **palatalização** é um processo em que um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal.

Exemplos: gente → [‘ʒẽ.tsɪ]

leite → [‘lej.tʃɪ]

O **sândi** é um processo que consiste na mudança fonética sofrida por ocasião da junção de segmentos nos finais de vocábulos ou de morfemas ou no interior de um vocábulo. Quando acontece no final de vocábulo é chamado de sândi externo e quando no interior de um vocábulo, sândi interno.

Casos em que a palavra termina em consoante e a seguinte começa por vogal, havendo ressilabação, como em “mar alto”, “lápiz azul”, “sal amargo”, temos o sândi externo.

Alomorfes do prefixo “in-” antes de vogal, como em “inepto”, “inóspito”, “inútil” são exemplos de sândi interno.

A **substituição de líquida** ou o **rotacismo** ocorre na troca do /l/ pelo /ʀ/ ou vice-versa, embora alguns autores classifiquem a situação inversa como **lambdacismo**. Exemplos: problema > “pobrema” → [po.ˈbrẽ.mɐ]
cérebro > “célebro” → [ˈsɛ.lɛ.brʊ]

Já a **semivocalização de líquida** ocorre na substituição de uma líquida por uma semivogal. Ex.: carne > “caine” → [ˈkaj.nɪ]

A **anteriorização** é um processo que consiste na mudança de um fonema por outro mais anterior quanto ao ponto de articulação. Ex.: churrasco > “surrasco” → [su.ˈraʃ.kʊ]

A **posteriorização** é o processo oposto ao da anteriorização que acontece, é claro, quando um fonema é trocado por outro mais posterior. Ex.: salsicha > “salchicha” → [saw.ˈsi.ʃɐ]

O **alçamento**, processo que consiste na mudança de uma vogal por outra mais alta. É o que acontece com as vogais médias átonas finais /e/ e /o/, que se realizam /i/ e /u/, respectivamente, no português da atualidade. Ex.: menino > “mininu” → [mi.ˈnĩ.nu]

Observando-se o quadro a seguir, verifica-se a classificação das vogais:

Quadro 3: Classificação das vogais

	VOGAIS		
	anteriores	central	posteriores
altas	/i/		/u/
médias	/e/		/o/
baixa	/ɛ/	/a/	/ɔ/
	não arredondadas		arredondadas

Fonte: Henriques, 2015, p. 25

Como se vê, quanto à altura da língua o /e/ e o /ɛ/ são vogais médias. Essas algumas vezes são pronunciadas como /i/. Por exemplo, a forma verbal do singular do presente do subjuntivo: abençoe. Da mesma forma que o /o/ e o /ɔ/ também algumas vezes são pronunciados como /u/. Por exemplo, o substantivo amêndoa.

A **desnasalização** é um processo que consiste na ausência da nasalização nas palavras (ausência dos grafemas <m> e <n> no final de sílabas, bem como também a não marcação do sinal de nasalização til (~)), seja no final de alguns verbos na 3ª pessoa do plural ou apenas por ser o final de sílabas nasalizadas.

Morais (2007) diz que a escrita das vogais nasais assim como também dos ditongos nasais, é uma grande fonte de dificuldade para os aprendizes. E cita que na escrita do português existem cinco modos de “marcar” a nasalidade:

- usando o M em posição final de sílaba (“bambu”);
- usando o N em posição final de sílaba (“banda”);
- usando o til (“manhã”);
- usando o dígrafo NH (em diferentes regiões do Brasil, palavras como “minha” e “galinha” são de fato pronunciadas /mĩã/ e /galiã/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado);
- nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade”, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal (por exemplo, “cama”, “cana”).

(MORAIS, 2007, p. 30-31)

Prosseguindo, Cagliari (1989) observa e comenta que o que é escrito com *m*, em português, possui uma representação fonética extremamente complexa. Dessa forma, é necessário que a escola observe a fala das crianças (aqui também se interpreta para a EJA) a fim de se poder compreender a produção escrita destes alunos.

2.6 O papel da escola na aquisição do conhecimento da escrita padrão

Mário Quintana diz que democracia “é dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um”. (SOARES, 2020, p. 17) A partir dessa afirmação, Soares (2020) cita a questão da ideologia do dom, que busca explicar as causas do sucesso ou do fracasso do indivíduo. Essa ideologia assume “a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais, de características inerentes a cada ser humano.” (SOARES, 2020, p. 17)

Essa ideologia foi abalada quando se evidenciou a ampliação do acesso das camadas populares à escola. Com isso foi dito que as “diferenças naturais” não ocorriam somente de forma individual, mas, entre grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobre e ricos, entre as camadas privilegiadas e as populares. A partir de então, surgiu o questionamento: “Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas?”, indagou Soares (2020). E continuou seu questionamento: “Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das camadas privilegiadas, socioeconomicamente favorecidas?” A busca por resposta levou ao surgimento de uma outra ideologia: a ideologia da deficiência cultural. Como disse a autora:

Nessa perspectiva, seria natural que os alunos provenientes das camadas populares tivessem maior probabilidade de fracasso na escola: pertenceriam a essas camadas exatamente por serem menos dotados, menos aptos, menos inteligentes (SOARES, 2020, p. 20).

Uma terceira ideologia, que Soares (2020) expõe é a ideologia das diferenças culturais. Antes de explicá-la é bem válido afirmar que não há grupo social sem cultura, já que ela é definida como a maneira pela qual um grupo social se reconhece como grupo através de comportamentos, valores, costumes, e tradições, como bem disse a autora. Negar a sua cultura é negar a sua própria existência. Por isso, não se pode qualificar determinados grupos sociais como privados de cultura ou algo semelhante. Deve-se reconhecer que há uma diversidade de cultura e que não deve haver hierarquização dessas culturas. Portanto, para se entender essa terceira ideologia, Soares (2020) explica:

Os padrões culturais das classes desfavorecidas são considerados uma “subcultura” avaliada em comparação com a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a diferença se transforma em deficiência, em privação, em carência. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes favorecidas é ser inferior (SOARES, 2020, p. 24).

No entanto, sob a ótica das ciências sociais e antropológicas, noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” são inaceitáveis. Soares (2020) continua tratando sobre esta temática afirmando que não há culturas

superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas ou ainda ricas e pobres. O que há, na verdade, são culturas diferentes e qualquer atribuição de valor positivo ou negativo a essas diferenças não tem fundamentação científica.

Há propostas pedagógicas fundamentadas em algumas dessas teorias que “veem os grupos sociais como um *continuum*” (SOARES, 2020, p. 111), ou seja, que evoluem através do processo de ascensão social. Nessa perspectiva, “a escola é vista como *redentora*, o mais importante instrumento para a conquista de melhores condições econômicas e sociais.” (SOARES, 2020, p. 111) Diante disso, entende-se que a escola é para todos, levando-se em consideração o grande papel social que desempenha.

Tendo por base o que foi dito acima, que a escola é para todos, é relevante informar que, segundo Galery (2017), o Ministério da Educação, especialmente a partir de 2008, tentou dar fim no círculo vicioso da exclusão através de uma política específica para que estudantes com deficiência fossem matriculados em escolas regulares. Dentre outras ações que ocorreram, as quais trouxeram, como consequência, o aumento de alunos matriculados de 200mil, em 1998, para 900mil, em 2014, segundo dados do MEC, de 2015; essa, certamente colaborou para um sistema humanitário de direitos, baseando-se na premissa de que todos são cidadãos de igual valor.

Chegando-se na questão da EJA, o aluno vê a escola como um local em que pode recuperar sua história, porém, não só ela, mas também, sua aprendizagem escolar, sua autoestima que muitas vezes perde-se com o tempo. Assim como vê também na escola uma esperança por dias melhores, uma redenção.

Os estudantes da EJA constituem um público que quando estavam na faixa etária adequada para estudar foram impossibilitados de irem à escola por causa da realidade árdua que viviam e que muitos ainda vivem, por isso mesmo foram negados ao conhecimento que poderiam ter adquirido.

Ainda compondo o mesmo cenário, faz-se necessário citar o papel do professor. Morais (2007) afirma que: “Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social -, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras”. (MORAIS, 2007, p. 23) O autor acredita que o aluno não aprende sozinho, de forma espontânea, só com o contato com livros e outros materiais escritos, é preciso a intervenção direta do professor nesse processo.

Lendo Paulo Freire (2019), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, constata-se um episódio muito interessante que o autor relata sobre a representação de um gesto de um professor. Esse, que por mais que pareça insignificante, pode ser uma força para a formação de um aluno. Freire conta que nunca se esquece de um gesto de um professor seu quando ele ainda era adolescente. Talvez tenha sido um gesto cuja significação tenha passado despercebida pelo professor, mas não para ele, que era seu aluno. Conta que estava sendo um adolescente inseguro e era mal-humorado com a vida. Eriçava-se com facilidade. O professor levou para a escola os trabalhos escolares dos alunos e, chamando cada um para recebê-los, entregava com o seu ajuizamento. Quando o chamou, olhou e re-olhou o seu texto, sem se pronunciar, simplesmente balançou a cabeça num gesto de respeito e de consideração. Aquele gesto do professor, para Freire, valeu mais do que a nota atribuída à redação. Ele sentiu-se confiante de que era capaz de trabalhar e produzir. Para aquele aluno adolescente, o gesto do professor foi tão importante que embora já estivesse um adulto, ainda falava daquele episódio como se tivera ocorrido no momento em que escreveu, acrescentando que, na verdade, já fazia muito tempo que esse fato ocorrera.

Morais (2007) diz que quando a escola negligencia sua tarefa de ensinar ortografia, ela contribui para manter as diferenças sociais, preservando a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita. E complementa que uma forma de incentivar à escrita é trabalhar textos em sala e divulgá-los em forma de cartazes, convites ou outras formas.

Por sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico não pode ser descoberto sozinho, daí a importância do acompanhamento do professor em sala. Inicialmente, quando o indivíduo tem contato com seus primeiros estudos da escrita, ele conhece a escrita alfabética e só posteriormente a ortográfica; mas o que foi percebido nos alunos do CEJA, alvo dessa pesquisa investigativa, é que muitos deles ainda permanecem nessa primeira fase, ou seja, só conhecem a alfabética. Diante dessa realidade, o professor tem então a missão de ampliar esse conhecimento, o qual pode constituir-se num longo processo.

Trabalhando com o público do CEJA percebe-se que é preciso, enquanto professora, contribuir para que os alunos percam o medo de escrever errado, percam a insegurança que os acomete dessa prática, e reconheçam que a escrita faz parte do seu cotidiano e que precisam se aperfeiçoar nessa prática, até mesmo

para evitar serem julgados preconceituosamente por conta da forma como escrevem, já que a sociedade, de forma geral, atribui um peso muito grande a esse fato. Como diz Bagno (2015), “qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola – gramática – dicionário é considerada, pela ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’”.

Morais (2007) diz que a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas oferece poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de língua portuguesa. É preciso que a escola se preocupe mais em ensinar do que a avaliar o aluno. Segundo o referido autor, é preciso que se entenda que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita.

Soares (2020) comenta ainda que um ensino da língua materna que seja comprometido em lutar contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece o direito que têm as camadas populares de se apropriar também da linguagem culta, chamada linguagem de prestígio, de modo que os alunos pertencentes a essas camadas venham a dominá-la, não por conta de se adaptarem à uma sociedade que os divide e os discrimina, mas a fim de que adquiram o conhecimento necessário para participar politicamente e lutar contra as desigualdades sociais.

3 METODOLOGIA

Pretende-se nesta seção mostrar como se caracteriza a pesquisa realizada, quem a constitui, os procedimentos de coleta dos dados dos testes diagnósticos realizados e o resultado desses testes.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada foi do tipo investigativa e propositiva, em que investigou-se quais as dificuldades mais relevantes sobre ortografia de uma turma do segundo segmento da EJA por meio de testes diagnósticos, porém, além da investigação, são propostas atividades para serem utilizadas por outros professores com seus respectivos alunos de EJA sobre as temáticas investigadas. Esta investigação é de cunho pedagógico e desenvolveu-se no contexto de uma escola pública anexa do CEJA no Ceará.

O objetivo inicial foi fazer um levantamento das principais dificuldades de ortografia através de atividades aplicadas com esse fim.

3.2 Delimitação do Universo

Nossa pesquisa realizou-se por meio de dois testes diagnósticos com uma mesma turma de segundo segmento (do 6º ao 9º). Embora na sala em que foi aplicada a pesquisa houvesse 21 alunos, quando foi feita a produção inicial, os sujeitos participantes totalizaram-se em 18 alunos, sendo 05 homens e 13 mulheres.

Quando foi realizado o primeiro teste diagnóstico, a faixa etária desses estudantes variava de 16 a 48 anos. Sobre sua proveniência, eles são de famílias de baixa renda e exercem diversas profissões, tais como de: domésticas, operários, estudantes, dos lares, agricultores, comerciante, moto-taxista e artesão, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 4: Idade e profissão dos alunos

Idades e profissões dos alunos investigados		
<i>Alunos</i>	<i>Idade</i>	<i>Profissão</i>
aluno 01	16 anos	estudante
aluno 02	20 anos	estudante
aluno 03	23 anos	costureira
aluno 04	27 anos	operário
aluno 05	29 anos	moto-taxista
aluno 06	30 anos	doméstica
aluno 07	31 anos	agricultora
aluno 08	33 anos	doméstica
aluno 09	34 anos	comerciante
aluno 10	35 anos	agricultor
aluno 11	38 anos	operária
aluno 12	39 anos	do lar
aluno 13	40 anos	bordadeira
aluno 14	41 anos	do lar
aluno 15	41 anos	doméstica
aluno 16	42 anos	artesão
aluno 17	43 anos	do lar
aluno 18	48 anos	doméstica

Fonte: da própria autora.

Nesse quadro acima, as linhas em cor cinza representam os homens e as linhas em cor branca representam as mulheres. São pessoas muito simples, mas que acreditam que a educação pode fazer a diferença em suas vidas. Muitos, na verdade, iam à escola com um intuito maior de se socializarem uns com os outros, porém acreditavam que o estudo poderia ajudá-los. Em sua maioria, eram conscientes de que os estudos poderiam lhes proporcionar uma condição de vida melhor.

3.3 Procedimento de coleta de dados

Quando a turma ainda fazia o 6º ano, no início de 2019, foi aplicado o primeiro teste diagnóstico e no segundo semestre desse mesmo ano, quando eles já cursavam o 7º ano, foi aplicado o segundo teste diagnóstico. Ambos serão detalhados na seção 3.3.1.

O teste diagnóstico é o início de um processo ao qual denominamos de sequência didática. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Tendo sido apresentada uma situação para uma pesquisa, essa forma sistemática é organizada em três fases: a diagnóstica, a intervencionista e a avaliativa. Contudo, esta pesquisa envolve apenas a parte diagnóstica (testes diagnósticos) e intervencionista (caderno pedagógico), ou seja, faltará apenas a fase avaliativa devido à pandemia do novo corona vírus que teve início em março de 2020 e a impossibilitou de ser realizada.

3.3.1 Diagnóstica

Após explicar aos alunos que 2019 era o ano da olimpíada de Língua Portuguesa, que eles precisavam fazer um trabalho valendo nota para o 2º período letivo, que eram a turma com a qual a autora estaria trabalhando para o seu mestrado, que o gênero solicitado pela olimpíada para o 6º ano era memórias literárias, também foi-lhes apresentada a atividade que será pormenorizada nas linhas que seguem.

Essa atividade tratava-se de uma produção textual diagnóstica a qual foi o primeiro teste diagnóstico de dois que iria ser realizado. Com a participação de 18 alunos, esse primeiro teste diagnóstico foi realizado no primeiro semestre de 2019, valendo como o trabalho de Português do 2º período letivo, conforme já explanado, consistindo-se de uma produção textual semiespontânea, relacionada aos gêneros memórias literárias e entrevista, já que aquele ano era ano de Olimpíada de Língua Portuguesa, então ao mesmo tempo que trabalhava uma oficina da olimpíada, a autora intencionava adquirir um corpus para trabalhar a primeira etapa desta pesquisa, que é o diagnóstico a fim de analisar os textos escritos pelos alunos e

entender quais eram em específico as maiores dificuldades que eles sentiam em ortografia, tendo em vista que esse tema foi pensado para ser trabalhado nessa pesquisa por que a autora já vinha percebendo grandes dificuldades que os alunos apresentavam em ortografia nas aulas de Português.

Essa produção textual do primeiro teste diagnóstico foi organizada em duas consignas, tendo sido a primeira delas para escrever um texto de 20 linhas contando um episódio importante guardado em sua memória e a segunda delas retirada da 1ª oficina da coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa – 2019 – 6º ano – Memórias Literárias e continha o seguinte comando: abordar pessoas mais velhas, perguntando-lhes se teriam disponibilidade para conversarem e contarem as lembranças que têm do lugar onde vivem. Para essa segunda parte, os alunos deviam fazer cinco perguntas (2 foram direcionadas e 3 ficaram a critério de cada aluno para elaborar). As perguntas direcionadas foram: 1ª) O (a) senhor (a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade? Que fato é esse? Por que ele foi marcante? 2ª) O (a) senhor (a) tem algum objeto antigo ou foto que lembre essa passagem de sua vida?

Eis um esboço da atividade:

Quadro 5: Primeiro teste diagnóstico

Trabalho de Português
<p>Memórias literárias 2º período / 2019 Nome: _____ Professora: Luciane Bastos / 6º ano Data: ____ / ____ / ____ Escola: _____</p>
<p>1ª) Escreva um texto contando um episódio importante guardado em sua memória (20 linhas).</p>
<p>2ª) Pergunte a pessoas mais velhas se teriam disponibilidade para conversarem e contarem as lembranças que têm do lugar onde vivem. Faça-lhe 5 perguntas:</p>
<p>1) O (a) senhor (a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade? Que fato é esse? Por que ele foi marcante?</p>
<p>2) O (a) senhor (a) tem algum objeto antigo ou foto que lembre essa passagem de sua vida?</p>
<p>3) (Elabore sua pergunta.)</p>
<p>4) (Elabore sua pergunta.)</p>
<p>5) (Elabore sua pergunta.)</p>

Já quando fomos propor o segundo teste diagnóstico para os alunos, fizemos como uma atividade (sem valer nota) em sala de aula, explicando que aquela atividade estava sendo passada por se tratar da continuação do diagnóstico que já tinha iniciado com eles e que serviria para análise no mestrado da autora. Mas, acontece que os mesmos 18 alunos que participaram do primeiro teste diagnóstico, no dia em que foi aplicado o segundo teste, não estavam em 100%. Então a solução encontrada pela autora foi fazer uma busca ativa indo ao encontro deles. Esse segundo teste diagnóstico foi realizado no segundo semestre de 2019, quando os alunos já cursavam o 7º ano (já que cada ano nesta categoria é contado a cada semestre). Essa atividade tratava-se do texto “Transplante de menina”, da autora

Tatiana Belinky, encontrado na sétima oficina do mesmo material já citado e tendo sido proposto aos alunos de forma lacunada, em que foi lido para eles o texto original e a medida que ele ia sendo lido, os alunos iam preenchendo-o. Foi pensado nessa forma de propor-lhes essa atividade por ser uma forma diferenciada de chegar ao mesmo objetivo que no primeiro teste diagnóstico, ou seja, adquirir um corpus para análise dos desvios ortográficos por eles cometidos. Essa parte descrita foi chamada de primeira parte do segundo teste diagnóstico. Entretanto, no mesmo instrumental (a folha impressa) também vinha a segunda parte que se tratava de algumas palavras que foram coletadas de outros trabalhos lidos sobre a mesma temática, as quais seriam ditadas para que eles escrevessem.

Eis um esboço da atividade:

Quadro 6: Segundo teste diagnóstico

Segundo teste diagnóstico
Primeira parte: Texto lacunado / Segunda parte: Ditado

7º ano – Ensino Fundamental – Profª: Luciane Bastos

Aluno (a): _____ Nº: _____ Data: 28.08.2019

Primeira parte: Texto lacunado

TRANSPLANTE DE MENINA

[...] Na avenida Rio Branco, reta, larga e _____
_____ no cais do porto [...] tivemos a nossa primeira
_____ - e que _____ - do carnaval brasileiro

[...] O que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se _____ com nada
que eu _____ imaginar nos meus
_____.

Aquelas _____ toda a avenida,
aquele _____ - desfile interminável e lento de _____,
_____ com _____ capotas _____
_____ de gente _____ e animadíssima. Todo aquele
_____ de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas
as cores, de todos os _____ - todos _____ e
_____, _____ e _____, jogando
_____ e serpentinas que _____
_____ a _____ a rua e se enroscar nas rodas
dos _____... E os _____, que que é isso,
_____ gente! E os “cordões”, os “_____”, os
“_____ de sujos” e _____ o mundo se
_____, como se fossem _____
_____ se _____,
_____ - era assim que se _____ os
_____, a paquera da época -, tudo numa
liberdade e _____, especialmente para
aqueles tempos tão _____ e _____...

[...] Vi muitos carnavais depois _____, participei mesmo de
_____, e _____ muito. Mas nada, nunca
_____, se comparou com aquele _____
no Rio de Janeiro, um _____ de Brasil, _____.

Tatiana Belinky. *Transplante de menina*. São Paulo. Moderna, 2003.
(Texto da 7ª oficina da Olimpíada de Língua Portuguesa – 6º e 7º anos do Ensino
Fundamental – Memórias Literárias – pág.: 69)

Fonte: elaborado pela autora

Texto completo:

TRANSPLANTE DE MENINA

[...] Na Avenida Rio Branco, reta, larga e **imponente, embicando** no cais do porto [...] tivemos a nossa primeira **impressão** – e que **impressão!** – do carnaval brasileiro. [...] O que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se **parecia** com nada que eu **pudesse sequer** imaginar nos meus **sonhos mais desvairados**.

Aquelas **multidões enchendo** toda a avenida, aquele “**corso**” – desfile interminável e lento de **carros, para-choque** com **para-choque**, capotas **arriadas, apinhados** de gente **fantasiada** e animadíssima. Todo aquele **mundaréu** de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os **trajes** – todos **dançando** e **cantando, pulando** e **saracoteando**, jogando **confetes** e serpentinas que **chegavam literalmente** a **entupir** a rua e se enroscar nas rodas dos **carros...** E os **lança-perfumes**, que que é isso, **minha** gente! E os “cordões”, os “**ranchos**”, os “**blocos** de sujos” – e **todo** o mundo se **comunicando**, como se fossem **velhos conhecidos**, se **tocando, brincando, flertando** – era assim que se **chamavam** os **namoricos fortuitos**, a paquera da época -, tudo numa liberdade e **descontração** **incríveis**, especialmente para aqueles tempos tão **recatados** e **comportados...**

[...] Vi muitos carnavais depois **daquele**, participei mesmo de **vários**, e **curti-os** muito. Mas nada, nunca **mais**, se comparou com aquele **primeiro carnaval** no Rio de Janeiro, um **banho** de Brasil, **inesquecível**.

Tatiana Belinky. *Transplante de menina*. São Paulo. Moderna, 2003.
(Texto da 7ª oficina da Olimpíada de Língua Portuguesa – 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Memórias Literárias – pág.: 69)

✓ Módulo 03: FENÔMENO DE RELAÇÃO GRAFOFONOLÓGICA DO PORTUGUÊS: concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/.

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas seguem parcialmente o modelo proposto por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz, conforme mostra o esquema a seguir:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Gêneros orais e escritos na escola, p. 83

Conforme foi dito, essas atividades seguem parcialmente o modelo acima porque, na verdade, a última parte do modelo, que é a avaliação, não foi possível pelo motivo já explicitado acima.

4 ANÁLISE DE DADOS

A produção diagnóstica foi realizada em dois momentos já citados e explicados na seção 3.2 deste trabalho, sendo participantes de ambos os testes diagnósticos 18 alunos: 5 homens e 13 mulheres. O resultado geral foi que no primeiro teste diagnóstico foram encontrados 113 desvios ortográficos relacionados ao apagamento de algum grafema, 48 desvios de acréscimo, 03 de transposição, 44 de substituição e 61 de outros casos. As maiores incidências no primeiro teste diagnóstico foi de desvios advindos de desnasalização, alçamento vocálico, ditongação e concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/. Na primeira parte do segundo teste diagnóstico houve 126 ocorrências de desvios por apagamento, 38 por acréscimo, 10 por transposição, 122 por substituição e 203 por outros casos encontrados. Os destaques com maior incidência na primeira parte do segundo teste diagnóstico foram por desnasalização, abaixamento vocálico, concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/ e nasalização. Na segunda parte do segundo teste diagnóstico houve 42 ocorrências de desvios por apagamento, 47 por acréscimo, 17 por transposição, 66 por substituição e 92 por outros casos encontrados. O destaque com maior incidência na segunda parte do segundo teste diagnóstico foi pela concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, epêntese, alçamento vocálico e apagamento do [r] em coda.

A análise dos dados dos testes diagnósticos foi realizada por meio de uma contabilização dos desvios ortográficos cometidos bem como de sua classificação do ponto de vista dos processos fonológicos, conforme classificação de Roberto (2016). Sendo assim, categorizamos os processos fonológicos em quatro tipos: por apagamento, acréscimo, transposição e substituição. Contudo ainda categorizamos casos de relações grafofonológicas e todas as categorizações foram ainda divididas em sub-categorias conforme veremos nas tabelas e gráficos desta seção.

4.1 Primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea (produção escrita)

O quadro a seguir exemplifica subcategorias do processo de Apagamento, que foi o de maior recorrência, nos 18 textos analisados no primeiro teste diagnóstico.

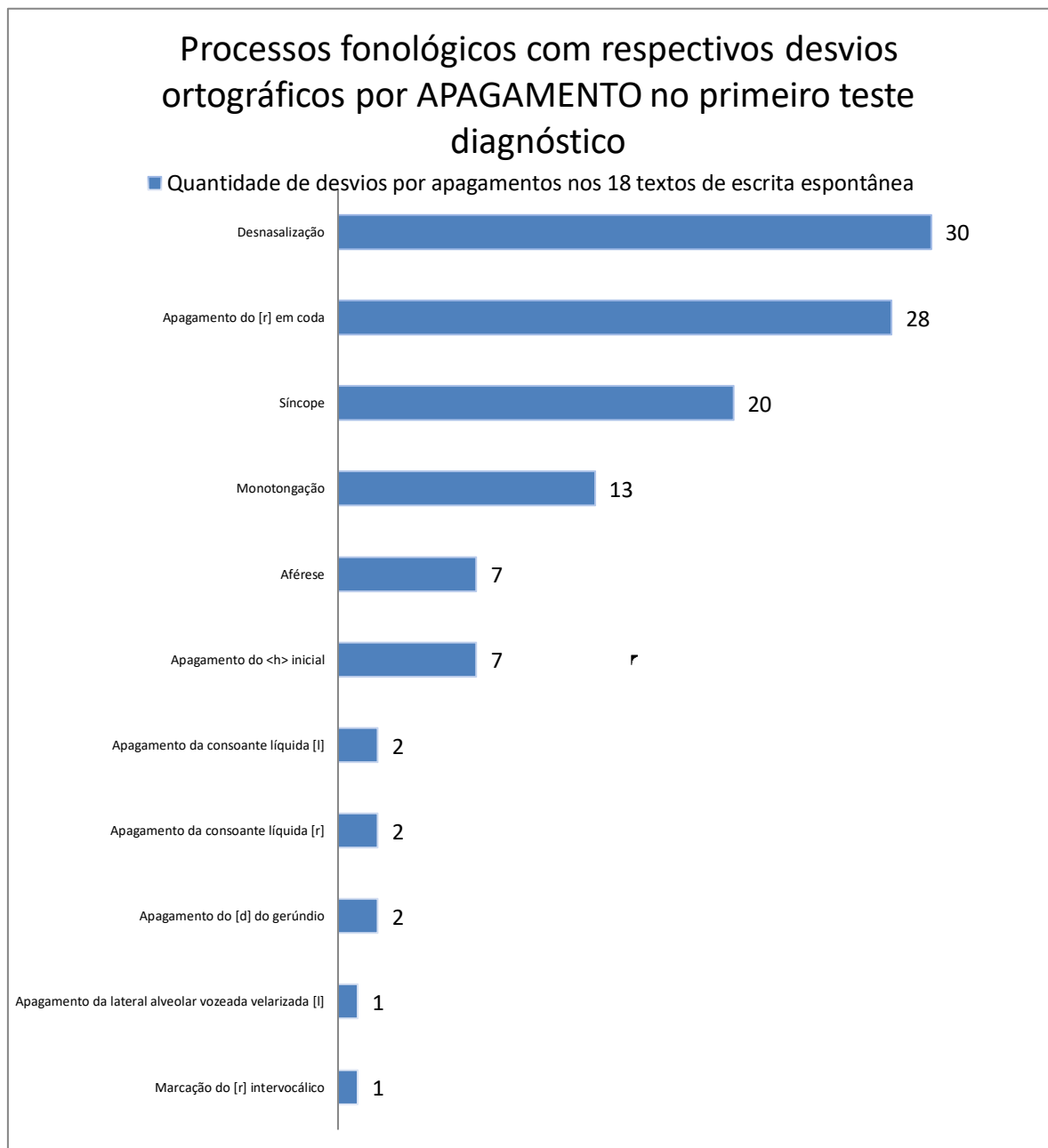
Quadro 7 - Processos fonológicos por APAGAMENTO
(Primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea)

Especificidade do Processo	Exemplo	Aluno
Aférese	respostas > _esposta	A05
Apag. da consoante líquida [l]	caboclas > caboc_as	A05
Apag. da consoante líquida [r]	problema > p_oblema	A11
Apag. da lateral alveolar [l]	pluvial > pluvia_	A12
Apag. do [d] do gerúndio	tirando > tiran_o	A02
Apag. do [r] em coda	senhor > senho_	A09
	tornar > torna_	A04
Apag. do <h> inicial	Há > _a	A02
Desnasalização	chance > cha_ce	A02
Marcação do /r/ intervocálico	arranhar > a_ranha	A01
Monotongação	profissão > profissa_	A02
	mais > ma_s	A05
	falei > fale_	A07
	comentários > comentar_os	A10
	aparência > aparenc_a	A06
	soube > so_be	A18
	quando > c_ando	A07
Síncope	para > p_ra	A02

Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “apagamento” e um exemplo (para cada subcategoria) de desvio ortográfico do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

O gráfico a seguir traz a mesma informação do quadro acima adicionando a quantidade de desvios por apagamento no primeiro teste diagnóstico.

Gráfico 1 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por apagamento no primeiro teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “apagamento” e seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

Como pode ser visto, nessa categoria desse teste diagnóstico a maior dificuldade dos alunos foi na *desnasalização*, totalizando 30 ocorrências do caso. Aqui encontramos 113 ocorrências de desvios ortográficos distribuídas em 11 tipos de processos fonológicos.

O quadro a seguir apresenta as especificidades dos processos fonológicos por acréscimo encontradas nos 18 textos analisados no primeiro teste diagnóstico.

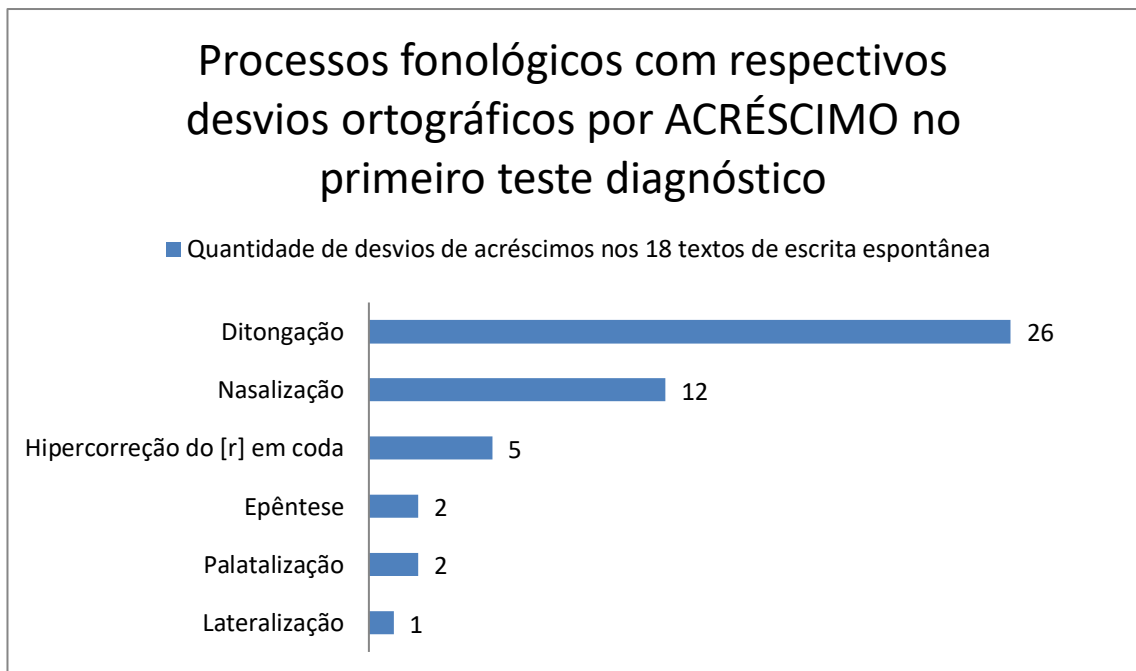
Quadro 8 - Processos fonológicos por ACRÉSCIMO
(primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea)

Especificidade do processo	Exemplo	Identificação
Ditongação	mas > ma <u>i</u> s	A02
Epêntese	digno > dig <u>i</u> no	A06
Hipercorreção do [r] em coda	daqui > daquir <u>r</u>	A02
Lateralização	preocupação > preoc <u>u</u> pação	A15
Nasalização	me > mi <u>m</u>	A13
Palatalização	família > fami <u>l</u> h <u>i</u> a	A06

Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “acrécimo” e um exemplo (para cada subcategoria) de desvio ortográfico do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

O gráfico a seguir traz a mesma informação do quadro acima, adicionando a quantidade de desvios por acréscimo no primeiro teste diagnóstico.

Gráfico 2 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por acréscimo no primeiro teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “acrécimo” e seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

Como pode ser visto, nessa categoria desse teste diagnóstico a maior dificuldade dos alunos foi na ditongação, totalizando 26 ocorrências do caso. Aqui encontramos 48 ocorrências de desvios ortográficos distribuídas em 6 tipos de processos fonológicos.

O quadro a seguir apresenta as especificidades dos processos fonológicos por transposição encontradas nos 18 textos analisados no primeiro teste diagnóstico.

Quadro 9 - Processos fonológicos por TRANSPOSIÇÃO
(primeiro teste diagnóstico – escrita espontânea)

Especificidade do processo	Exemplo	Identificação
Metátese	porque > pro que	A07

Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “transposição” e um exemplo (da única subcategoria encontrada) de desvio ortográfico do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

Para essa categoria não fizemos gráfico visto que nela só encontramos uma única subcategoria e 3 desvios.

O quadro a seguir apresenta as especificidades dos processos fonológicos por substituição encontradas nos 18 textos analisados do primeiro teste diagnóstico.

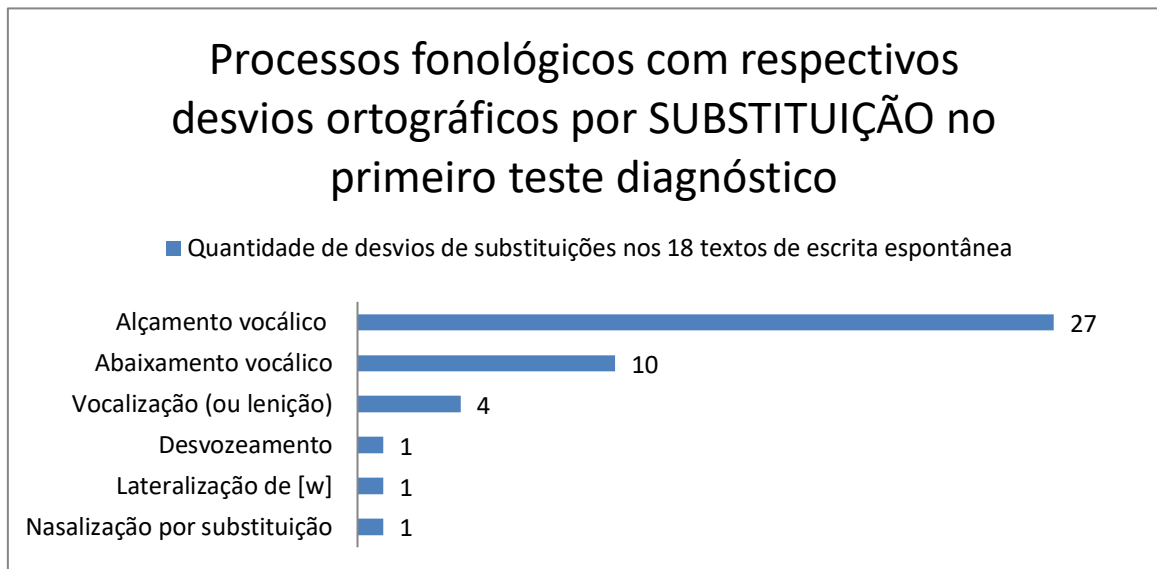
Quadro 10 - Processos fonológicos por SUBSTITUIÇÃO
(primeiro teste diagnóstico – escrita espontânea)

Especificidade do processo	Exemplo	Identificação
Abaixamento vocálico	difícil > de fício	A06
Alçamento vocálico	me > m im	A02
Desvozeamento	entrevistando > entrevistando	A16
Lateralização de [w]	Eudes > E ides	A02
Nasalização por substituição	guarda > gua nda	A02
Vocalização (ou lenição)	difícil > defício	A06

Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos de “substituição” e um exemplo (para cada subcategoria) de desvio ortográfico do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

O gráfico a seguir traz a mesma informação do quadro acima, adicionando a quantidade de desvios por substituição no primeiro teste diagnóstico.

Gráfico 3 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por substituição no primeiro teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos de “substituição” e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

Como pode ser visto, nessa categoria desse teste diagnóstico a maior dificuldade dos alunos foi no alçamento vocálico com relação à altura da língua na pronúncia das vogais, sendo 2 casos com vogais posteriores e, nos demais casos, com as vogais anteriores, totalizando 27 ocorrências do caso. Aqui encontramos 44 ocorrências de desvios ortográficos distribuídas em 6 tipos de processos fonológicos.

O quadro a seguir apresenta as especificidades de outros casos, que são fenômenos de relações grafofonológicas do português, encontrados nos 18 textos analisados do primeiro teste diagnóstico.

Quadro 11 – Fenômenos de relações grafofonológicas do português –
outros casos

(primeiro teste diagnóstico – escrita semiespontânea)

Especificidade do processo	Exemplo	Identificação
Concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar vozeada /z/	felizes > FELi <u>SS</u> iS	A06
Concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/	atrás > atra <u>z</u>	A02
Concorrência de grafema para representar a fricativa alveopalatal vozeada /ʒ/	gestação > <u>j</u> estação	A02
Concorrência de grafema para representar a nasalização da vogal antecedente	garçom > garç <u>õ</u> n	A02
Hipersegmentação	importantes > im_ <u>p</u> ortantes	A05
Hiposegmentação	a partir > apartir	A16
Marcação da consoante nasal	umas > u <u>n</u> as	A05
Marcação da oclusiva velar vozeada [g]	guardado > <u>q</u> uardado	A05
Marcação da oclusiva velar desvozeada [k]	quando > <u>g</u> uando	A02
Marcação do [r] intervocálico	carinho > car <u>rr</u> inho	A11

Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização de outros casos, que são fenômenos de relações grafofonológicas do português e um exemplo (para cada subcategoria) de desvio ortográfico do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

O gráfico a seguir traz a mesma informação do quadro acima, adicionando a quantidade dos desvios encontrados no primeiro teste diagnóstico.

Gráfico 4 – Fenômenos de relações grafofonológicas do português – outros casos – com respectivos desvios ortográficos no primeiro teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização de outros casos, que são fenômenos de relações grafofonológicas do português e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de escrita semiespontânea.

Como já deixou bem claro o gráfico, nessa categoria desse teste diagnóstico, a maior dificuldade dos alunos foi saber com que grafema representaria a fricativa alveolar desvozeada /s/, totalizando 21 ocorrências do caso. Aqui encontramos 61 ocorrências de desvios ortográficos distribuídos em 10 tipos de relações grafonológicas do português.

Em geral, os maiores desvios no primeiro teste diagnóstico realizado foram de desnasalização, com 30 ocorrências; de alçamento vocálico, com 27 ocorrências e de ditongação, com 26 ocorrências.

4.2 Segundo teste diagnóstico – texto lacunado e ditado de palavras

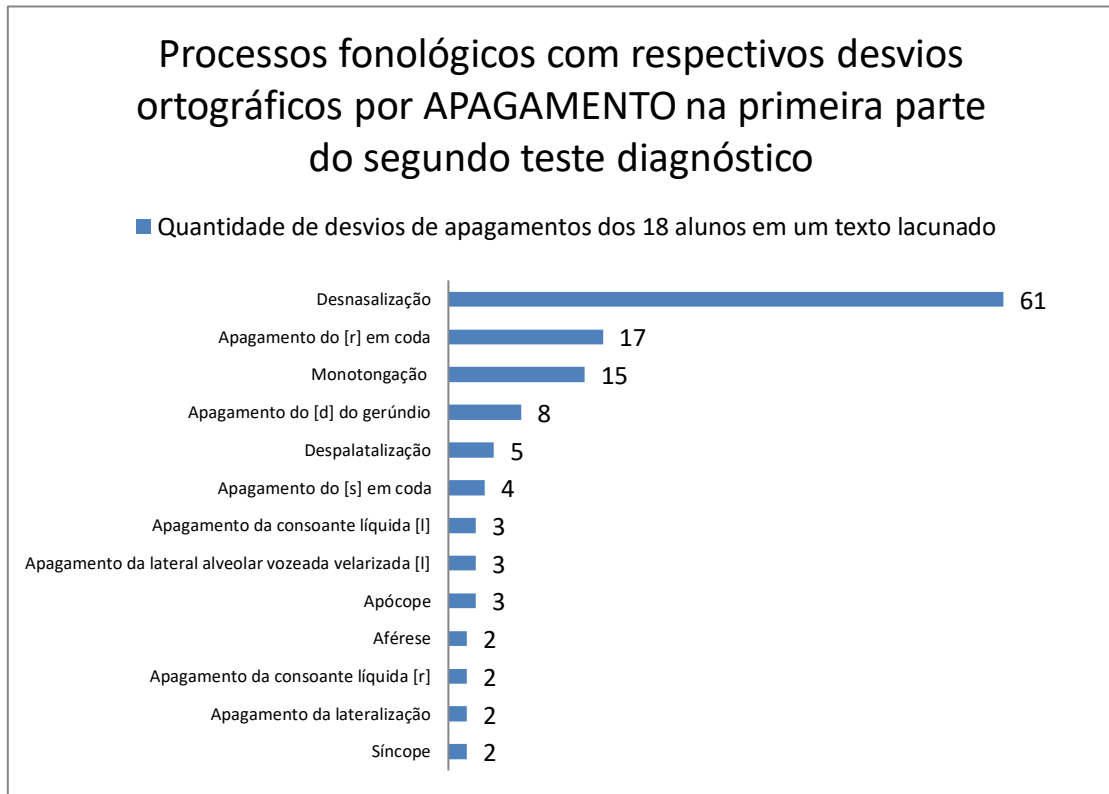
O segundo teste diagnóstico, que foi um texto lacunado e ditado de palavras, resultou que na sua primeira e na segunda partes, algumas subcategorias aparecem pela primeira vez, ou seja, não estão presentes no teste diagnóstico anterior (primeiro teste diagnóstico). Na categoria de apagamento, no primeiro teste diagnóstico, ocorrem as subcategorias de: desnasalização, apagamento do [r] em coda, síncope, monotongação, aférese, apagamento do <h> inicial, apagamento da consoante líquida [l], apagamento da consoante líquida [r], apagamento do [d] do gerúndio, apagamento da lateral alveolar vozeada velarizada [l] e marcação do [r] intervocálico. Já no segundo teste diagnóstico as novas subcategorias de apagamento encontradas foram:

4.2.1 Novas subcategorias de apagamento:

- ✓ Apagamento da lateralização. Ex.: multidões > mu_didoês
- ✓ Apagamento do [s] em coda. Ex.: desvairados > de_vailada
- ✓ Apócope. Ex.: daquele > da que_
- ✓ Despalatalização. Ex.: apinhados > api_ados

O gráfico a seguir apresenta as especificidades do processo fonológico por apagamento com a respectiva quantidade de desvios ortográficos encontrados na primeira parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 5 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por apagamento na primeira parte do segundo teste diagnóstico

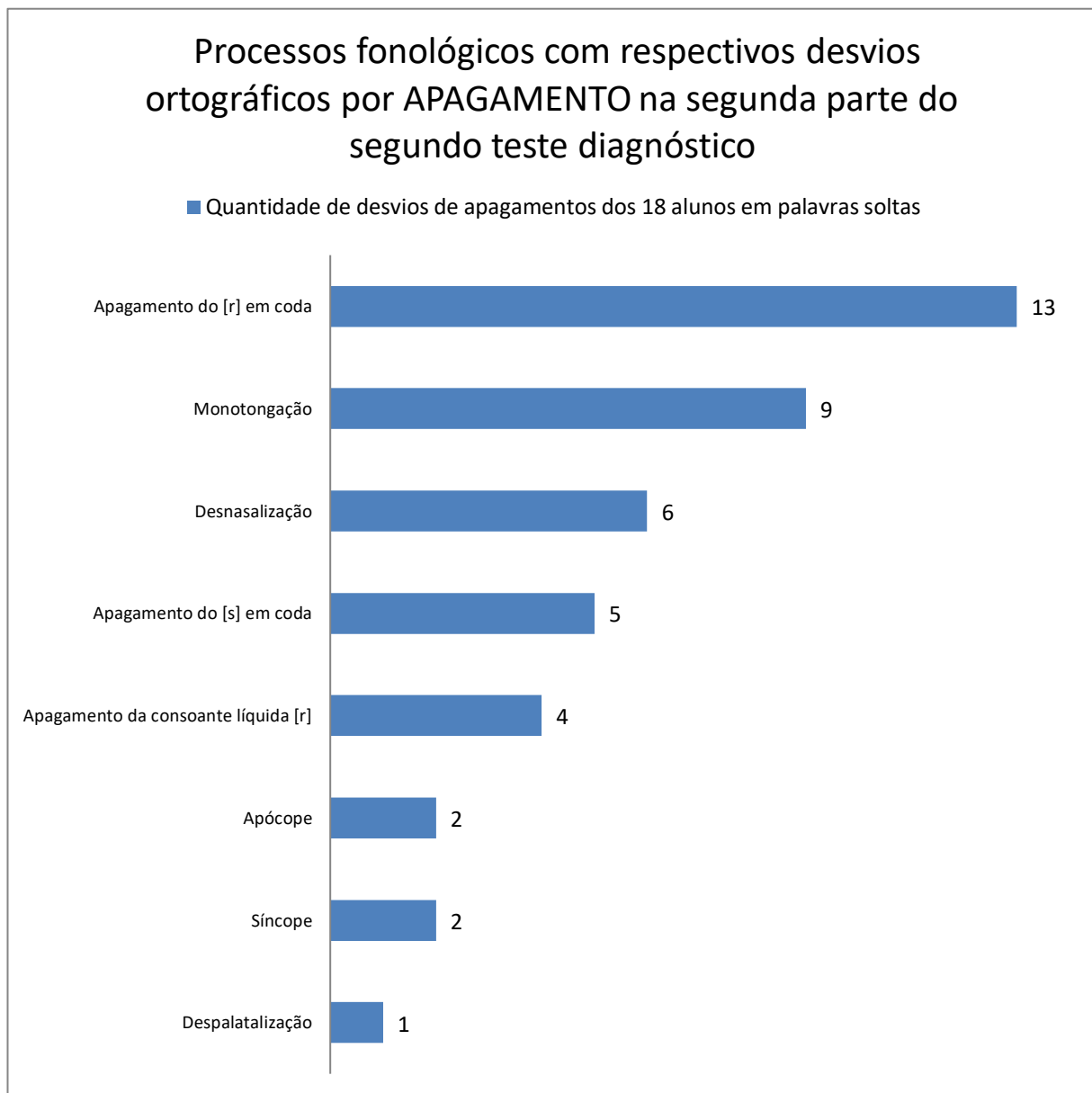


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “apagamento” e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico do texto lacunado.

Nessa primeira parte do segundo teste diagnóstico a maior dificuldade dos alunos na categoria de processos fonológicos por apagamento foi também na *desnasalização*, dessa vez totalizando 61 desvios.

O gráfico a seguir apresenta as especificidades do processo fonológico por apagamento com a respectiva quantidade de desvios ortográficos encontrados na segunda parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 6 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por apagamento na segunda parte do segundo teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “apagamento” e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico do ditado de palavras soltas.

E, já na segunda parte do segundo teste diagnóstico, a maior dificuldade nessa categoria foi no apagamento do [r] em coda, totalizando 13 desvios.

Com relação ao processo fonológico de acréscimo, também podemos afirmar que na primeira e na segunda partes do segundo teste diagnóstico, algumas subcategorias aparecem pela primeira vez, ou seja, não estão presentes no teste

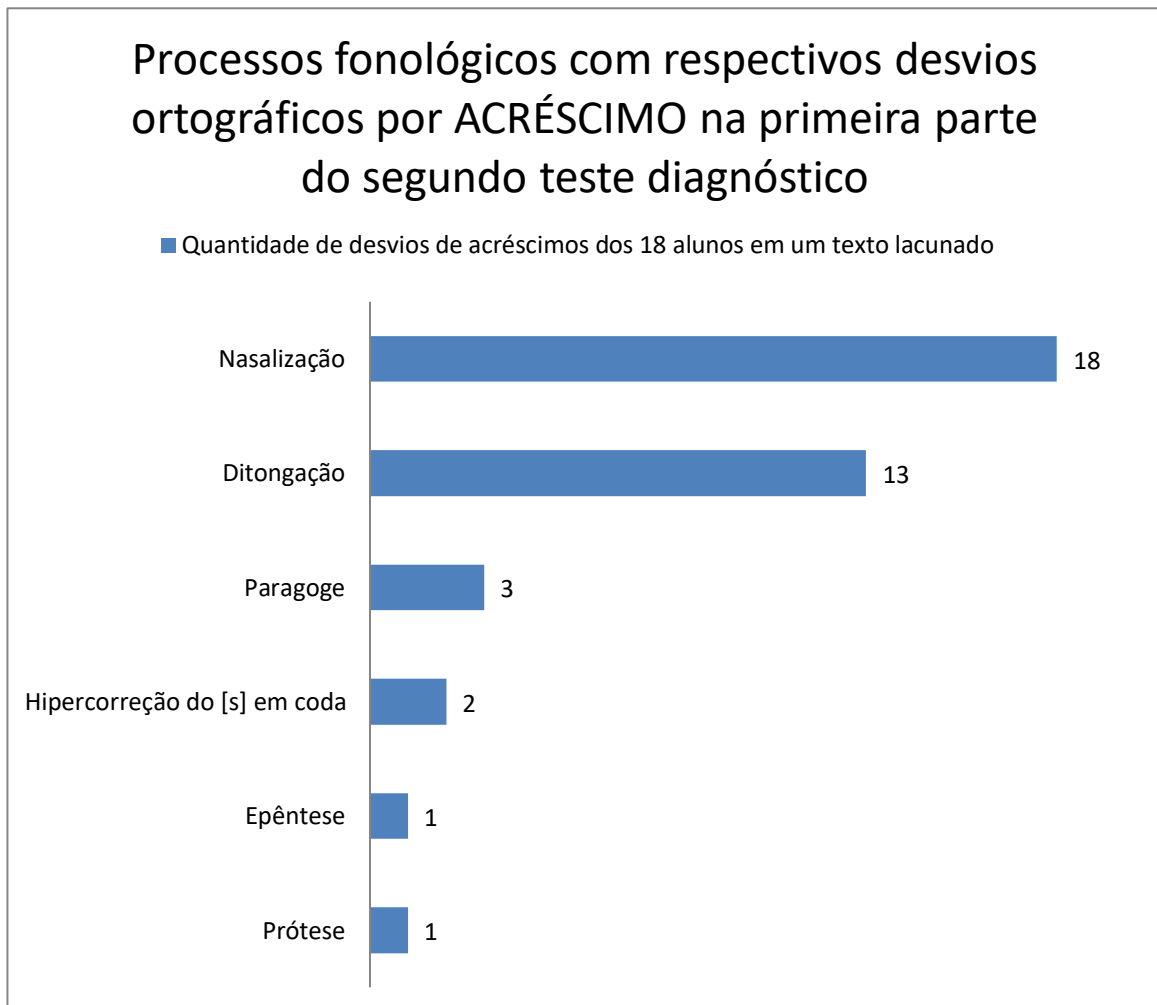
diagnóstico anterior (primeiro teste diagnóstico). Nessa categoria, no primeiro teste diagnóstico, ocorrem as subcategorias de: ditongação, nasalização, hipercorreção do [r] em coda, epêntese, palatalização e lateralização. Já no segundo teste diagnóstico as novas subcategorias de acréscimo encontradas foram:

4.2.2 Novas subcategorias de acréscimo:

- ✓ Hipercorreção do [s] em coda. Ex.: namoricos > namoriscos
- ✓ Paragoge. Ex.: entupir > Entupirij
- ✓ Prótese. Ex.: impressão > hiprecão

O gráfico a seguir apresenta as especificidades do processo fonológico por acréscimo com a respectiva quantidade de desvios ortográficos encontrados na primeira parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 7 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por acréscimo na primeira parte do segundo teste diagnóstico

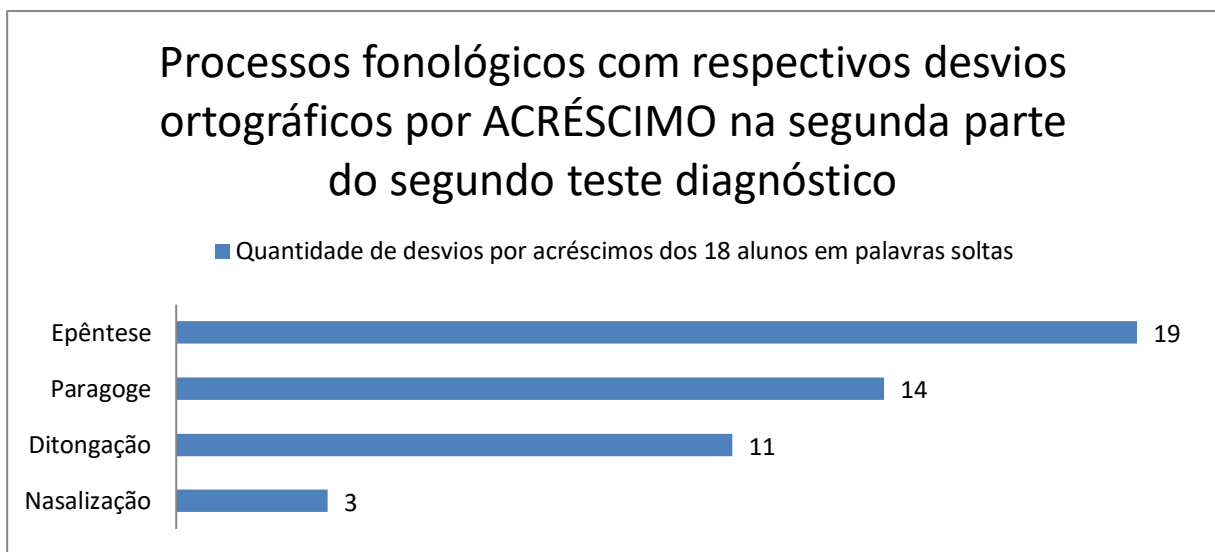


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por acréscimo e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico do texto lacunado.

Nessa primeira parte do segundo teste diagnóstico, a maior dificuldade dos alunos na categoria de processos fonológicos por acréscimo foi a *nasalização*, totalizando 18 desvios.

O gráfico a seguir apresenta as especificidades do processo fonológico por acréscimo com a respectiva quantidade de desvios ortográficos encontrados na segunda parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 8 – Processos fonológicos com respectivos desvios ortográficos por acréscimo na segunda parte do segundo teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “acrécimo” e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de palavras soltas.

Já na segunda parte do segundo teste diagnóstico, a maior dificuldade nessa categoria foi na *epêntese*, totalizando 19 desvios.

Com relação aos processos fonológicos por transposição, também só encontramos a metátese com 10 desvios na primeira parte do segundo teste diagnóstico e 17 na segunda parte do segundo teste diagnóstico.

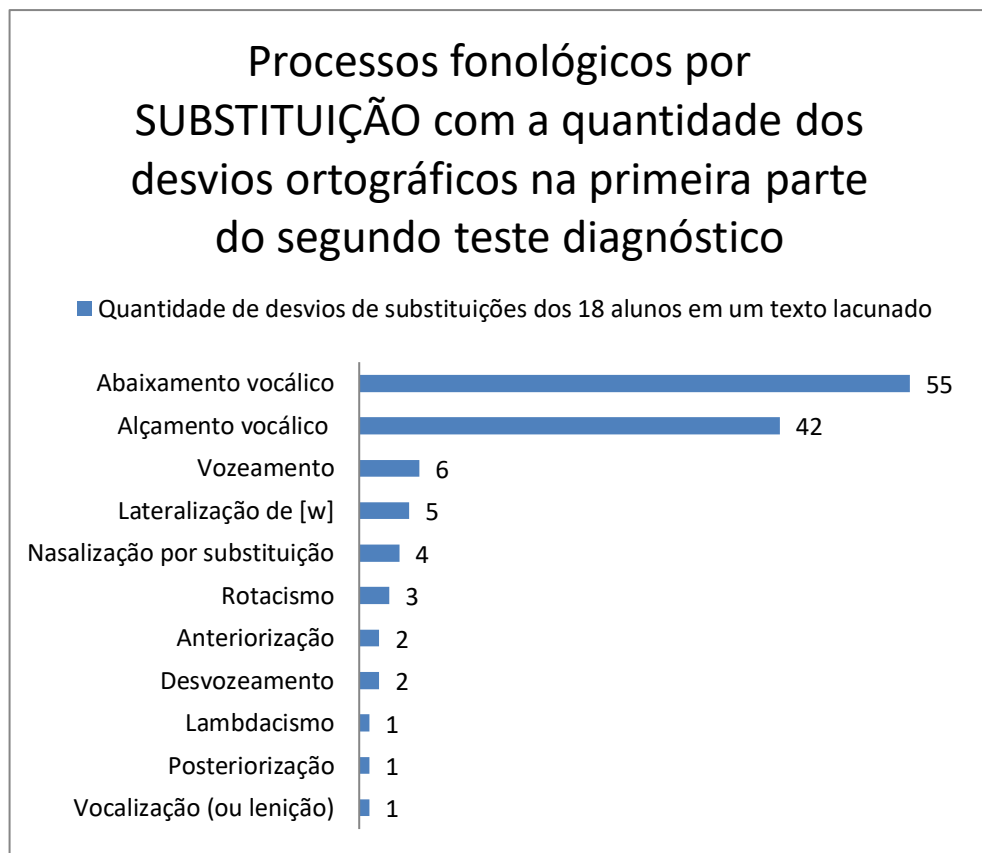
Com relação ao processo fonológico por substituição, também podemos afirmar que na primeira e na segunda partes do segundo teste diagnóstico, algumas subcategorias aparecem pela primeira vez, ou seja, não estão presentes no teste diagnóstico anterior (primeiro teste diagnóstico). Nessa categoria, no primeiro teste diagnóstico, ocorrem as subcategorias de: alçamento vocálico, abaixamento vocálico, vocalização (ou lenição), desvozeamento, lateralização de [w] e nasalização por substituição. Já no segundo teste diagnóstico as novas subcategorias de acréscimo encontradas foram:

4.2.3 Novas subcategorias de substituição:

- ✓ Anteriorização. Ex.: saracoteando > sarappotiano
- ✓ Desassimilação. Ex.: voo > vouu
- ✓ Harmonia vocálica. Ex.: acabou > acobou
- ✓ Lambdacismo. Ex.: desvairados > de vailada
- ✓ Vocalização. Ex.: enchendo > enggendo
- ✓ Rotacismo. Ex.: blocos > brocos
- ✓ Vozeamento. Ex.: confetes > convente

O gráfico a seguir apresenta as especificidades do processo fonológico por substituição com a respectiva quantidade de desvios ortográficos encontrados na primeira parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 9 – Processos fonológicos por substituição com a quantidade dos desvios ortográficos na primeira parte do segundo teste diagnóstico

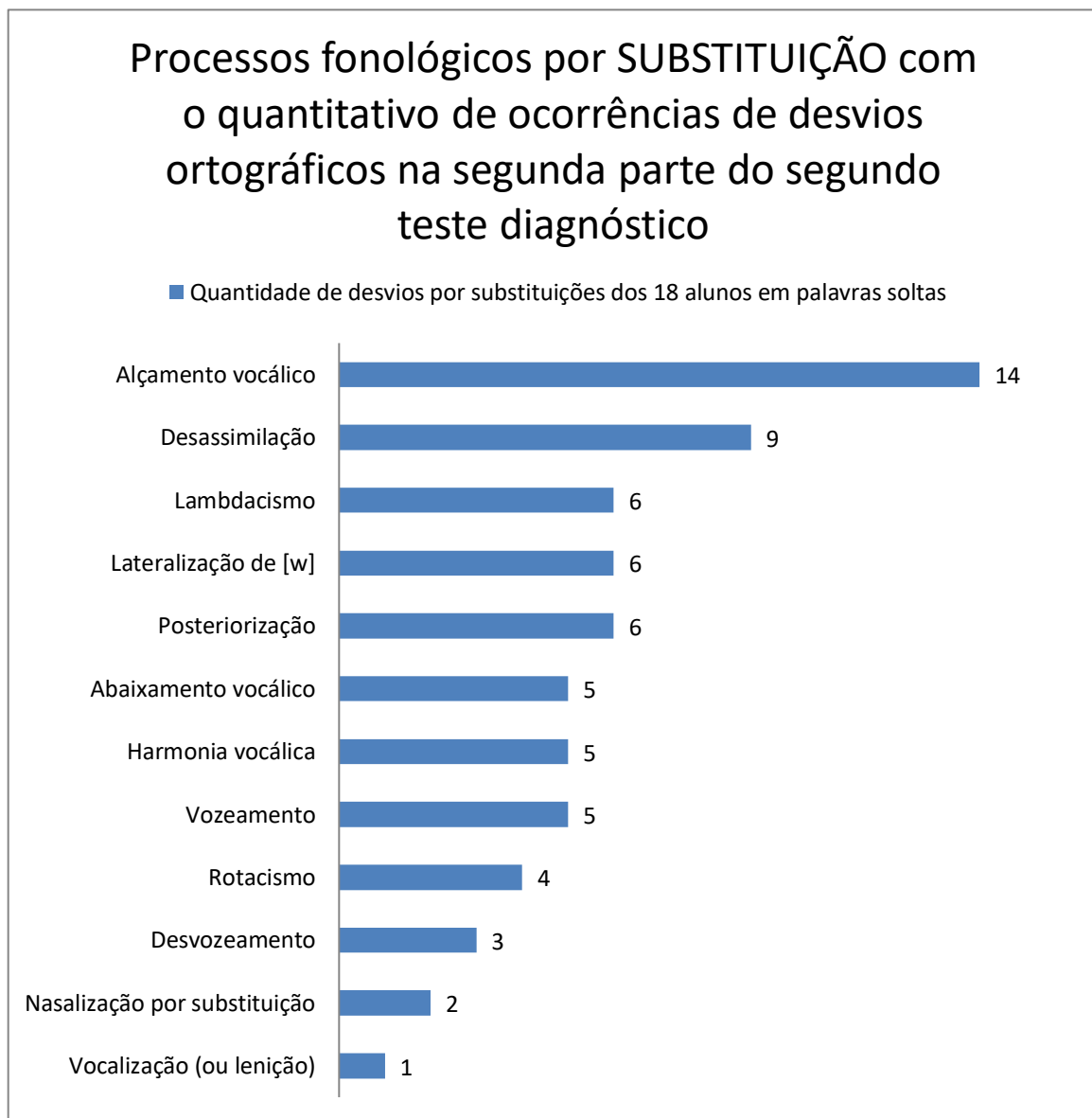


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por “substituição” e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico do texto lacunado.

Nessa primeira parte do segundo teste diagnóstico a maior dificuldade dos alunos na categoria de processos fonológicos por substituição foi o *abaixamento vocálico*, totalizando 55 desvios.

O gráfico a seguir apresenta as especificidades do processo fonológico por substituição com a respectiva quantidade de desvios ortográficos encontrados na segunda parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 10 – Processos fonológicos por substituição com o quantitativo de ocorrências de desvios ortográficos na segunda parte do segundo teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização dos processos fonológicos por substituição e os seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de palavras soltas.

Na segunda parte do segundo teste diagnóstico, a maior dificuldade nessa categoria foi no *alçamento vocálico*, totalizando 14 desvios.

Com relação a outros casos, os quais são fenômenos de relações grafofonológicas do português, que não estão enquadrados nas categorias anteriores, também podemos afirmar que na primeira e na segunda partes do segundo teste diagnóstico, algumas subcategorias aparecem pela primeira vez, ou seja, não estão presentes no teste diagnóstico anterior (primeiro teste diagnóstico). Nessa categoria, no primeiro teste diagnóstico, ocorrem as subcategorias de: concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, concorrência de grafema para representar a nasalização da vogal antecedente, hipersegmentação, marcação de oclusiva velar desvozeada [k], concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar vozeada /z/, hiposegmentação, marcação da oclusiva velar vozeada [g], marcação do [r] intervocálico, concorrência de grafema para representar a fricativa alveopalatal vozeada /z/ e marcação da consoante nasal [m]. Já no segundo teste diagnóstico as novas subcategorias de acréscimo encontradas foram:

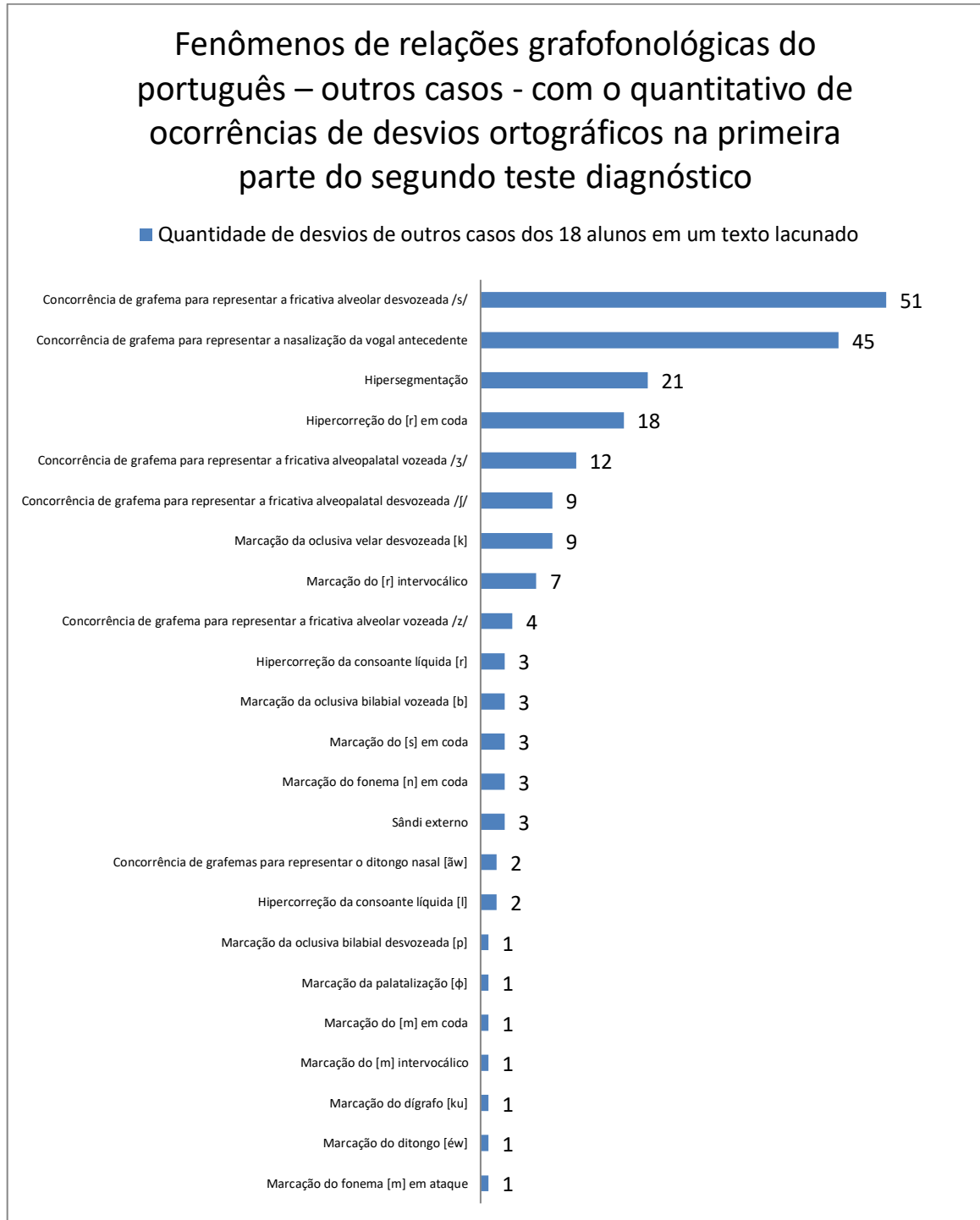
4.2.4 Novos casos de fenômenos de relações grafofonológicas do português:

- ✓ Concorrência de grafema para representar a fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/. Ex.: ranchos > ranços
- ✓ Concorrência de grafemas para a nasalização. Ex.: chamavam > chamavão
- ✓ Inserção da consoante líquida [l]. Ex.: confetes > conflete
- ✓ Inserção da consoante líquida [r]. Ex.: pudesse > prudese
- ✓ Hipercorreção do [r] em coda. Ex.: banho > banhor
- ✓ Marcação da nasal bilabial vozeada [m]. Ex.: menino > nenino
- ✓ Marcação da oclusiva alveolar vozeada [d]. Ex.: paralelepípedo > ParalelePiperos
- ✓ Marcação da oclusiva bilabial vozeada [b]. Ex.: embicando > endicando
- ✓ Marcação da oclusiva bilabial desvozeada [p]. Ex.: pulando > rulando
- ✓ Marcação da palatalização. Ex.: banho > balho
- ✓ Marcação do [m] em coda. Ex.: comportados > corportador
- ✓ Marcação do [m] intervocálico. Ex.: namoricos > naroricos
- ✓ Marcação do [r] em ataque. Ex.: rubrica > cuBrica
- ✓ Inserção do [r] em coda. Ex.: decote > dercoti Marcação do [s] em coda. Ex.: recatados > recatador

- ✓ Marcação do dígrafo <qu>. Ex.: para-choque > paraxoíqi
- ✓ Marcação do ditongo [ew]. Ex.: mundaréu > nudareei
- ✓ Marcação do fonema [m] em ataque. Ex.: mundaréu > nudarei
- ✓ Marcação do fonema [n] em coda. Ex.: fantasiada > frastasiada
- ✓ Sândi externo. Ex.: e todo > intodo

O gráfico a seguir apresenta outros casos, os quais são fenômenos de relações grafofonológicas do português, que não estão enquadrados nas categorias anteriores, com as respectivas quantidades dos desvios ortográficos encontrados na primeira parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 11 – Fenômenos de relações grafofonológicas do português – outros casos – com o quantitativo de ocorrências de desvios ortográficos na primeira parte do segundo teste diagnóstico

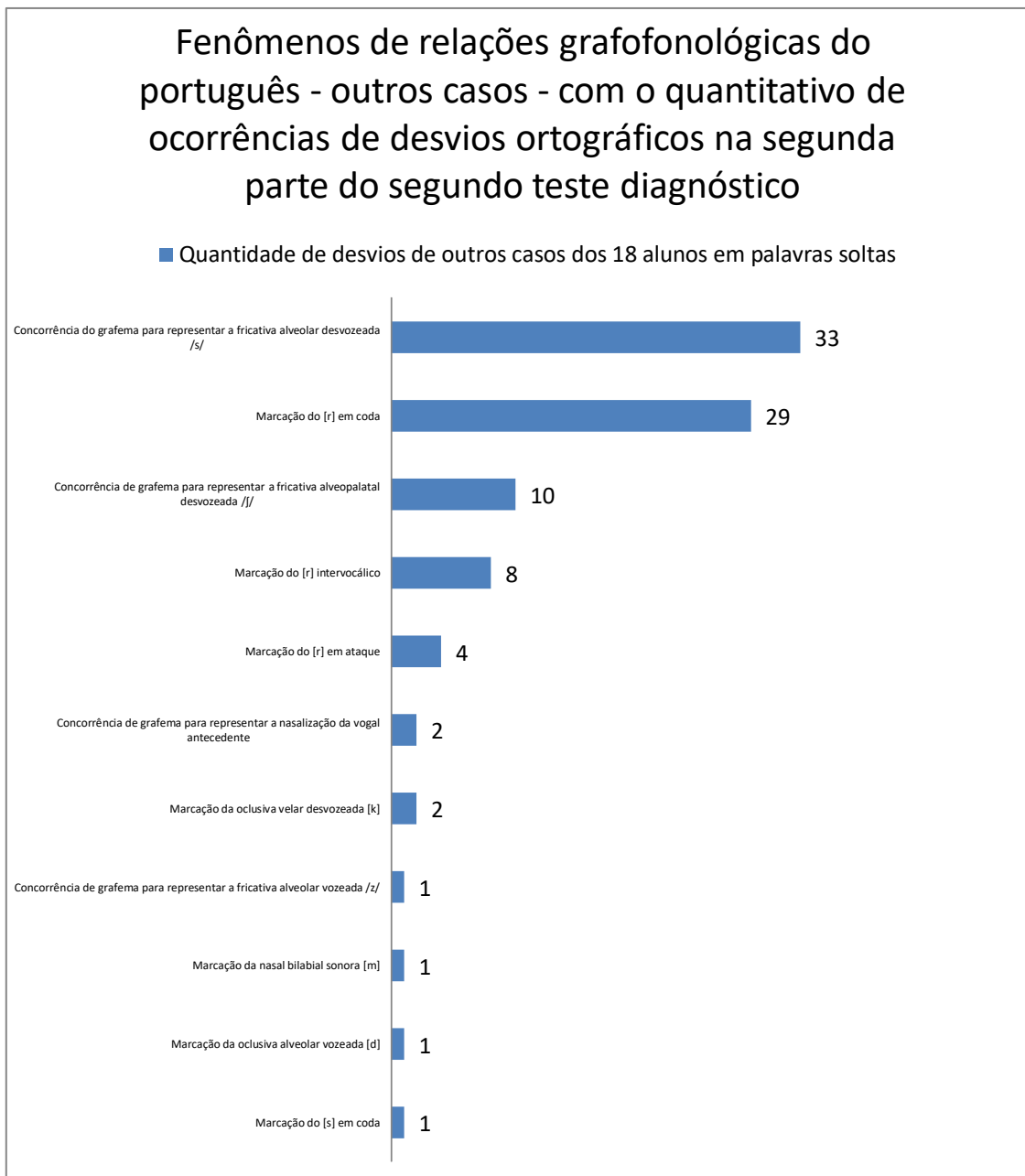


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização de outros casos, que são fenômenos de relações grafofonológicas do português, que não estão enquadrados nas categorias anteriores e a quantidade dos seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico do texto lacunado.

Na primeira parte do segundo teste diagnóstico, a maior dificuldade dos alunos na categoria de outros casos, que são fenômenos de relações grafofonológicas do português, não enquadrados nas categorias anteriores, foi para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, totalizando 51 desvios.

O gráfico a seguir apresenta outros fenômenos grafofonológicos também não enquadrados nas categorias anteriores com as respectivas quantidades dos desvios ortográficos encontrados na segunda parte do segundo teste diagnóstico.

Gráfico 12 – Fenômenos de relações grafofonológicas do português – outros casos – com o quantitativo de ocorrências de desvios ortográficos na segunda parte do segundo teste diagnóstico



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização de outros fenômenos grafofonológicos também não enquadrados nas categorias anteriores e a quantidade dos seus respectivos desvios ortográficos do teste diagnóstico de ditado de palavras.

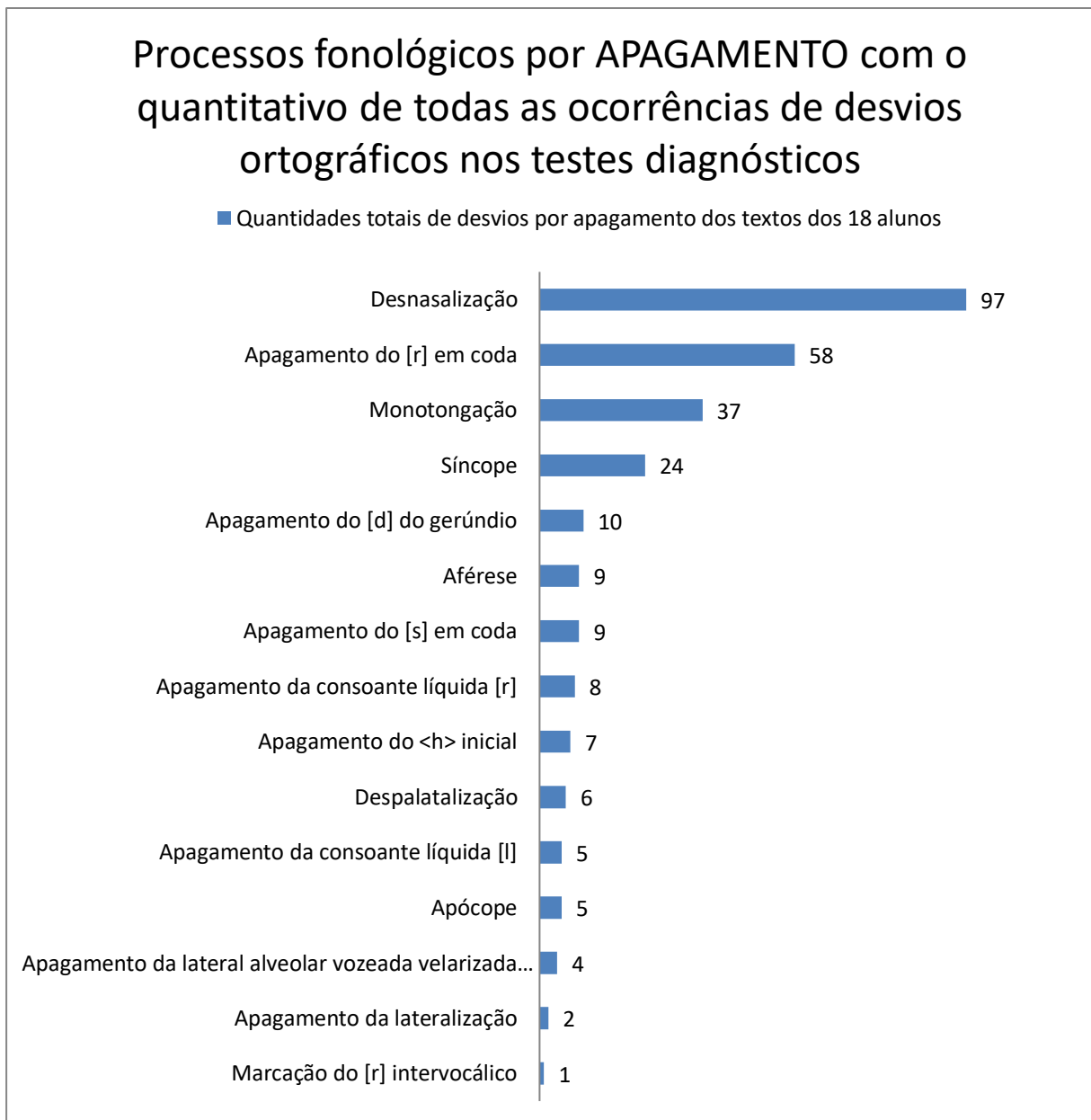
Na segunda parte do segundo teste diagnóstico, a maior dificuldade nessa categoria também foi para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, totalizando 33 desvios.

Em geral, os maiores desvios no segundo teste diagnóstico realizado foram de concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, com 84 ocorrências; de desnasalização, com 67 ocorrências e de alçamento vocálico, com 56 ocorrências.

4.3 Resultado geral de todos os testes diagnósticos

O gráfico a seguir reúne todos os processos fonológicos por “apagamento” com as respectivas quantidades totais dos desvios ortográficos em todos os testes diagnósticos.

Gráfico 13 – Processos fonológicos por apagamento com o quantitativo de todas as ocorrências de desvios ortográficos nos testes diagnósticos

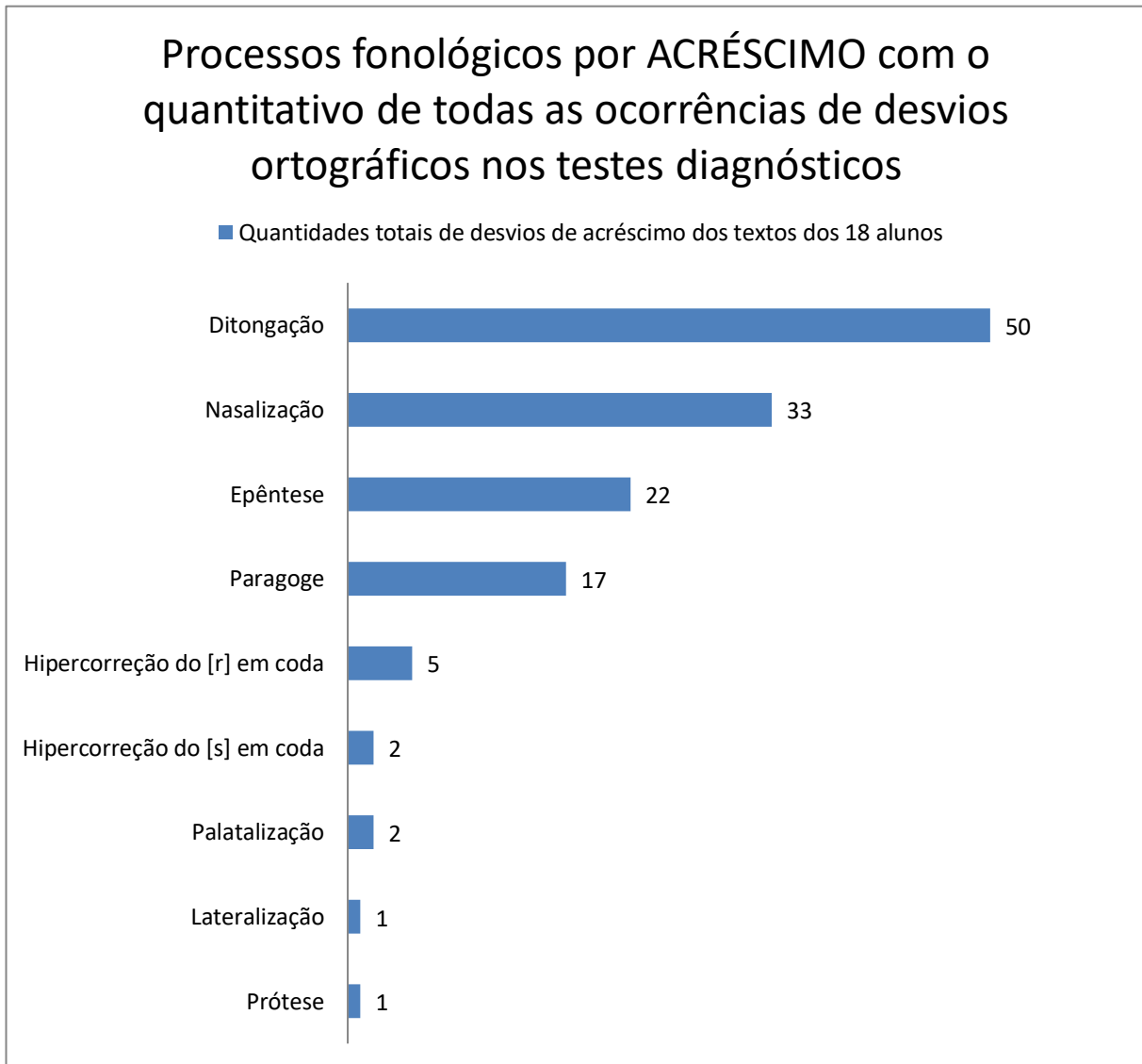


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização geral dos processos fonológicos por “apagamento” e a quantidade dos seus respectivos desvios ortográficos nos testes diagnósticos aplicados.

Com relação aos desvios e processos fonológicos por apagamento, temos no total de 282 ocorrências de desvios ortográficos distribuídos em 15 tipos de processos fonológicos.

O gráfico a seguir reúne todos os processos fonológicos por acréscimo com as respectivas quantidades totais dos desvios ortográficos em todos os testes diagnósticos.

Gráfico 14 – Processos fonológicos por acréscimo com o quantitativo de todas as ocorrências de desvios ortográficos nos testes diagnósticos



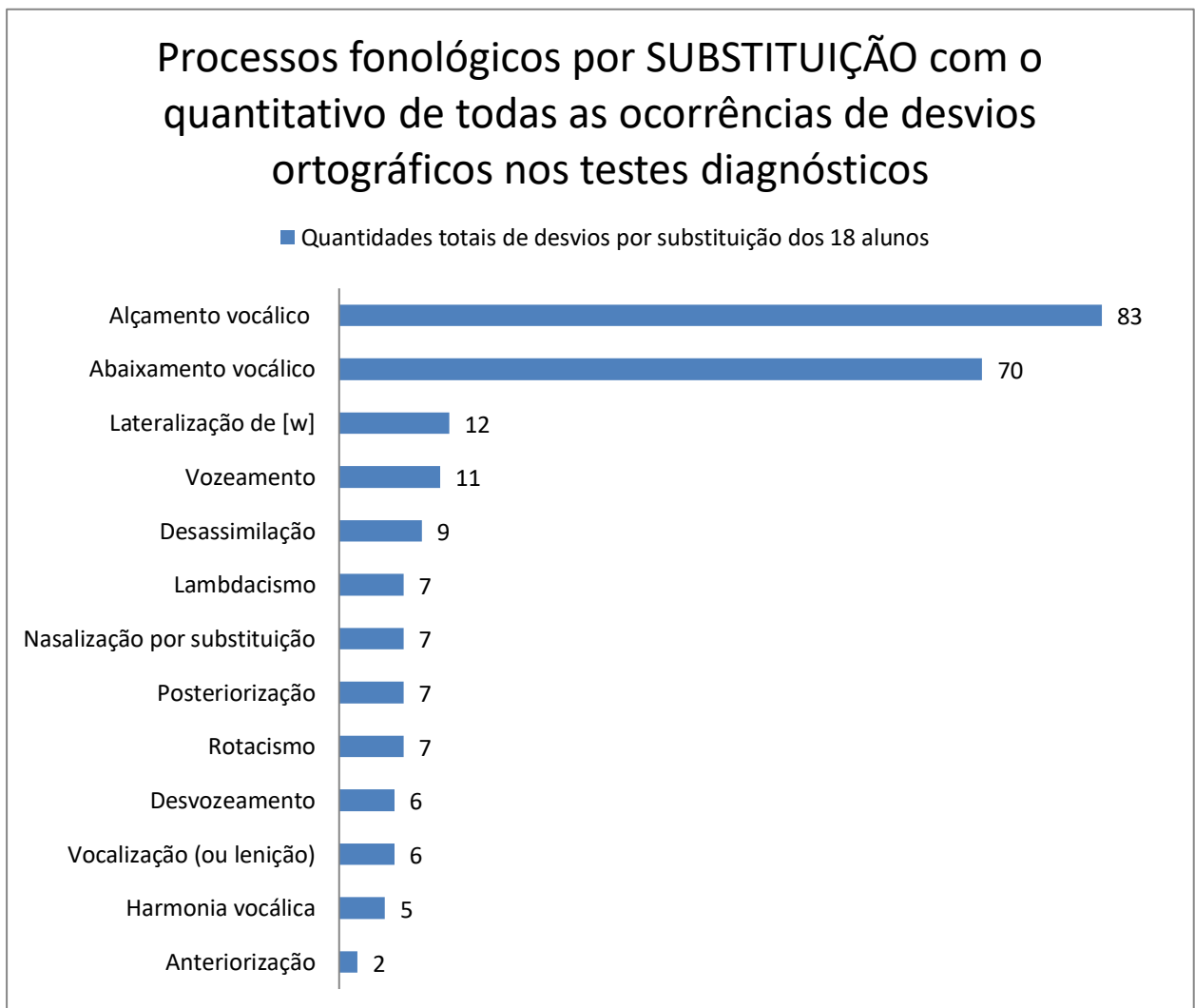
Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização geral dos processos fonológicos por “acrécimo” e a quantidade dos seus respectivos desvios ortográficos nos testes diagnósticos aplicados.

Com relação aos desvios e processos fonológicos por acréscimo, temos no total de 133 ocorrências de desvios ortográficos distribuídos em 09 tipos de processos fonológicos.

Com relação aos desvios por transposição, só encontramos a metátese, que somado em todos os testes diagnósticos foram encontrados 30 desvios.

O gráfico a seguir reúne todos os processos fonológicos por substituição com as respectivas quantidades totais dos desvios ortográficos em todos os testes diagnósticos.

Gráfico 15 – Processos fonológicos por substituição com o quantitativo de todas as ocorrências de desvios ortográficos nos testes diagnósticos

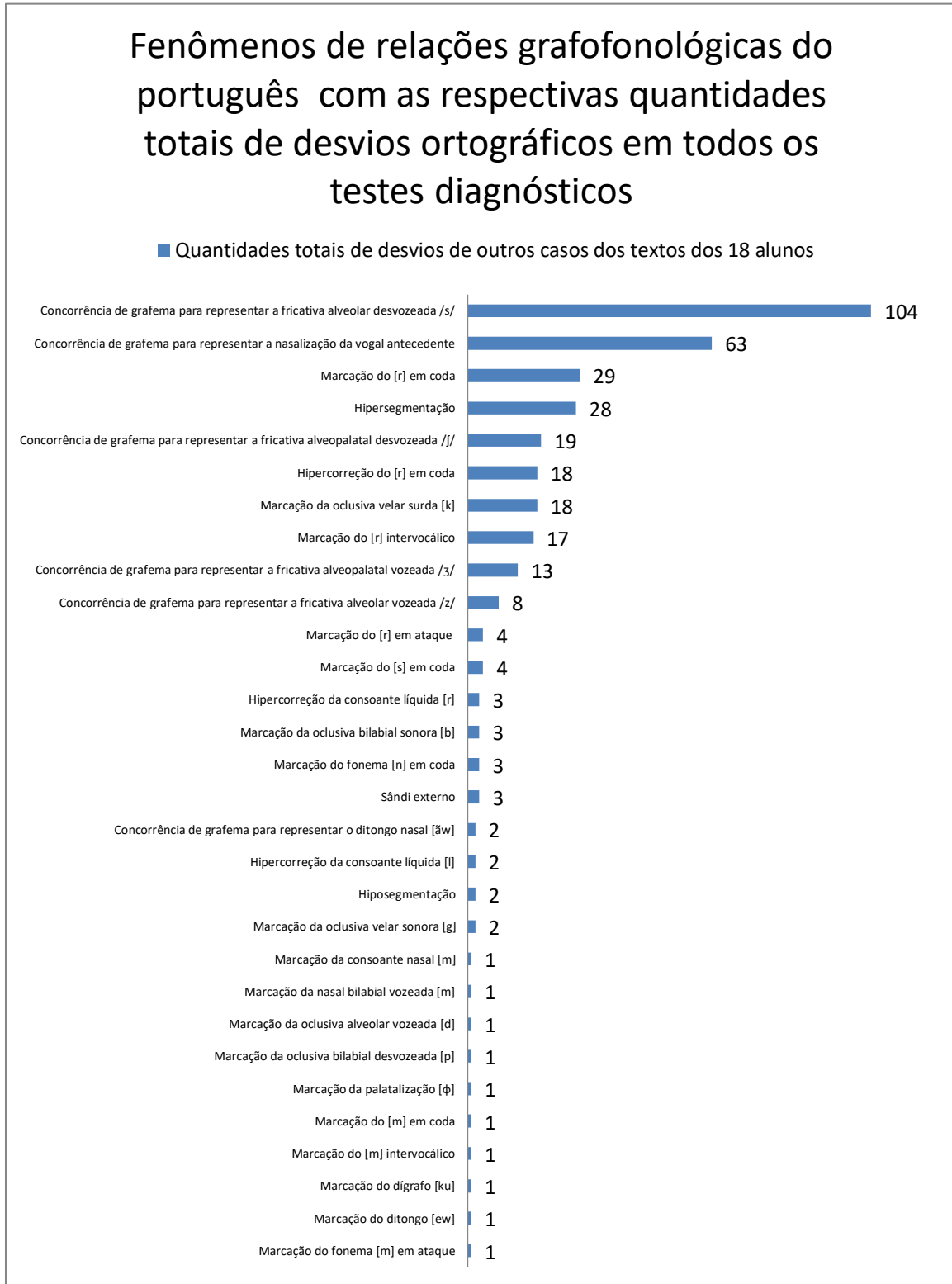


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização geral dos processos fonológicos por “substituição” e a quantidade dos seus respectivos desvios ortográficos nos testes diagnósticos aplicados.

Com relação aos desvios e processos fonológicos por substituição, temos no total 232 ocorrências de desvios ortográficos distribuídos em 14 tipos de processos fonológicos.

O gráfico a seguir reúne os outros casos, que são fenômenos de relações grafonológicas do português, com as respectivas quantidades totais dos desvios ortográficos em todos os testes diagnósticos.

Gráfico 16 – Fenômenos de relações grafofonológicas do português com as respectivas quantidades totais de desvios ortográficos em todos os testes diagnósticos

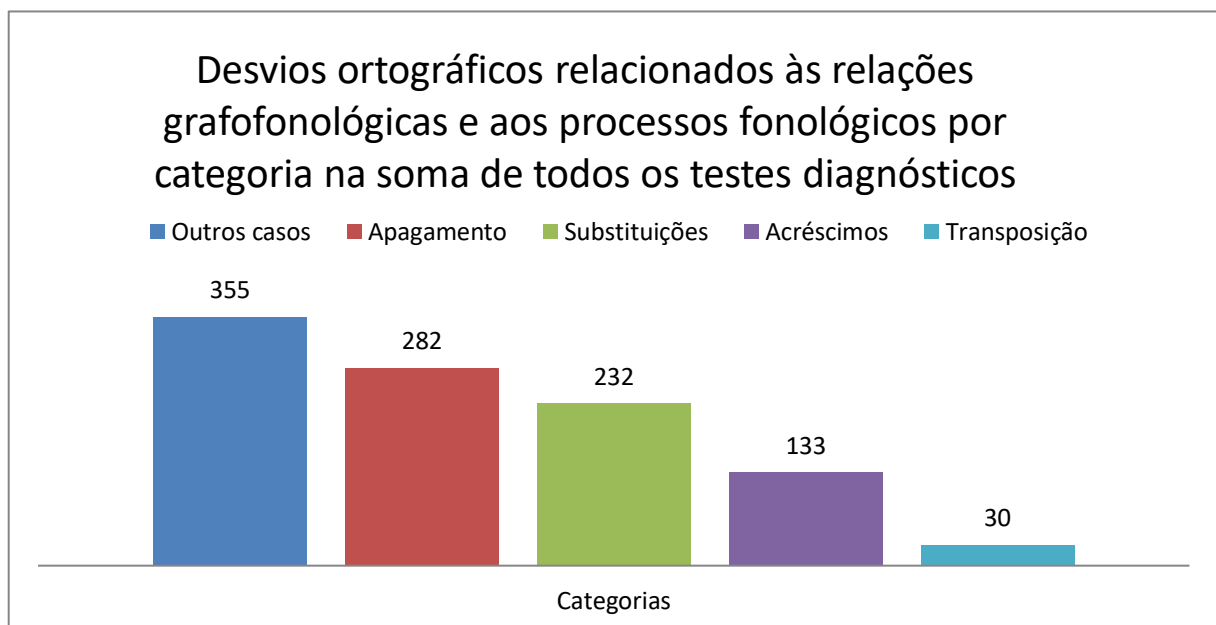


Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização geral de outros casos que são fenômenos de relações grafofonológicas do português com os respectivos desvios ortográficos nos testes diagnósticos aplicados.

Com relação aos outros casos, que são fenômenos de relações grafofonológicas do português, e aos respectivos desvios ortográficos, tem-se um total de 355 ocorrências de desvios ortográficos distribuídos em 30 tipos de processos fonológicos.

O gráfico a seguir mostra a soma de todos os desvios ortográficos relacionados aos processos fonológicos por categoria em todos os testes diagnósticos.

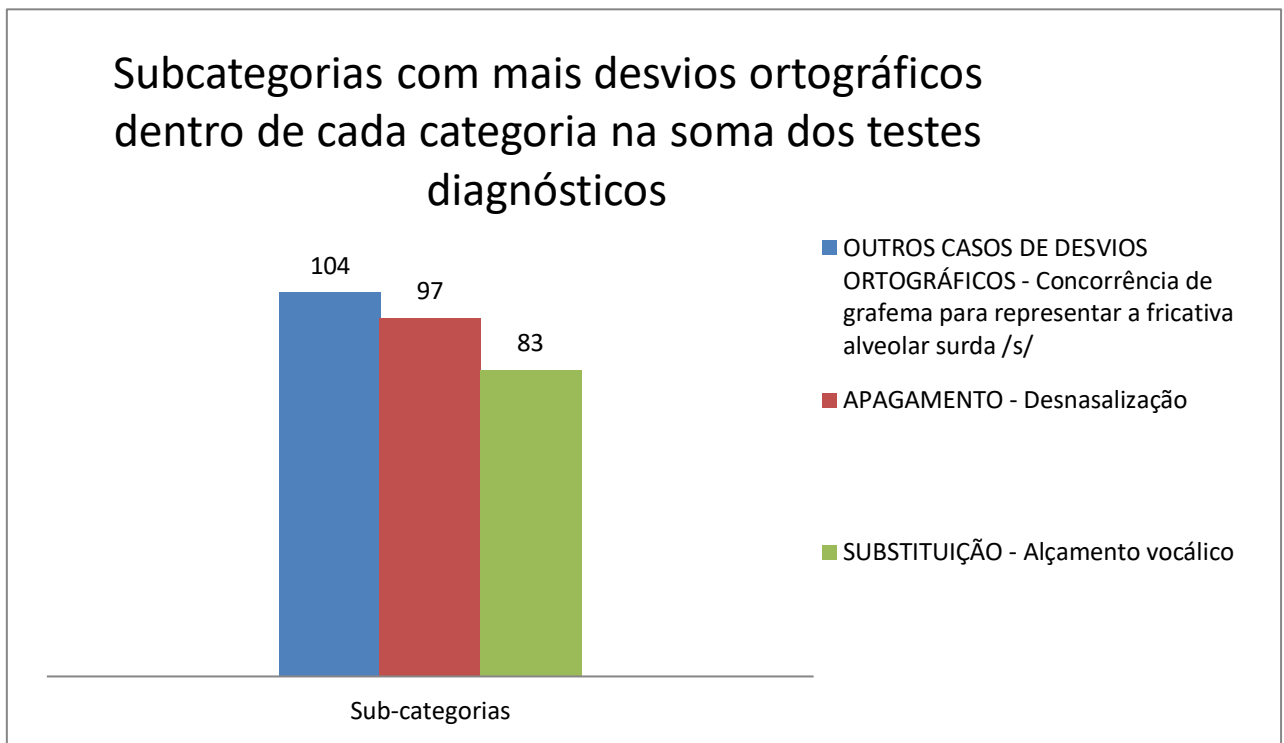
Gráfico 17 – Desvios ortográficos relacionados às relações grafofonológicas e aos processos fonológicos por categoria na soma de todos os testes diagnósticos



Fonte: elaborado pela autora mediante a categorização geral de desvios ortográficos em cada categoria dos processos fonológicos nos testes diagnósticos aplicados.

O gráfico a seguir mostra as três subcategorias com mais desvios ortográficos dentro de cada categoria na soma dos testes diagnósticos.

Gráfico 18 – Subcategorias com mais desvios ortográficos dentro de cada categoria na soma dos testes diagnósticos



Fonte: elaborado pela autora mediante as três subcategorias com mais desvios ortográficos dentro de cada categoria na soma dos testes diagnósticos.

Todos os desvios foram contabilizados dentro de suas respectivas categorias, sendo os fenômenos grafofonológicos contados também como se estivessem em uma só categoria e, como mostra o gráfico, na soma de todos eles, os mais numerosos foram: da concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, com 104 ocorrências; seguido da desnasalização, com 97 ocorrências e depois o alçamento vocálico, com 83 ocorrências.

Com relação à concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/ percebemos diversas situações, como por exemplo: a troca do <s> pelo <z> em palavras como ‘atrás > atraz’, do <c> pelo <s> como em ‘cirurgia > surgia’, do <s> pelo <ss> como em ‘diversão > divessão’, entre outras situações.

Sobre a desnasalização, encontramos palavras que perdem o <n> como em: ‘chance > cha_ ce’; o <m> como em: ‘também > també_’ e o sinal gráfico de nasalização “til” (~), como em ‘mãe > mae’.

Em terceiro lugar, destaca-se o alçamento vocálico. Com relação a essa subcategoria, temos a posição da língua em relação à altura (eixo vertical) variando

de duas maneiras: na substituição da vogal <e> por <i>, por exemplo: 'me > mim', constituindo a maioria das ocorrências (76 casos, no universo de 83) e na substituição da vogal <o> por <u>, como por exemplo: 'sobrinha > subrinha', constituindo a minoria das ocorrências (7 casos, no universo de 83).

Os dados dos testes diagnósticos mostram claramente que as maiores dificuldades dos alunos participantes desta pesquisa foram a concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, a desnasalização e o alçamento vocálico, uma vez que esses foram os desvios mais recorrentes em suas produções. Sendo assim, foram elencadas essas três dificuldades para compor o caderno pedagógico, a fim de ajudar professores e alunos de EJA com desvios ortográficos dessa natureza.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos mostrou muitas vertentes a respeito da aquisição de conhecimentos linguísticos referentes à escrita. Dentre eles, que a fonologia exerce uma grande influência a quem está no processo de aquisição da norma culta da língua portuguesa, como os alunos da EJA. É certo que alunos do segundo segmento, que são do 6º ao 9º ano, têm níveis diferentes nesse processo, porém, todos têm a tendência de registrar na escrita a linguagem como utilizam na fala, em maior ou menor grau.

Diante disso, elaboramos uma proposta de atividades que buscasse tratar os desvios ortográficos mais recorrentes gerados por conta dessa tendência. A busca por esse tratamento é importante porque a escrita, e na maior parte a da norma culta da língua portuguesa, está presente em praticamente todos os contextos do cotidiano. Então, cabe à escola oportunizar aos alunos esse conhecimento, a fim de que eles tenham mais conhecimento, consigam se comunicar melhor e se sintam mais inseridos na sociedade.

Para tanto, é fundamental o papel que o professor exerce a fim de auxiliar seus alunos a compreenderem que na escrita existem normas que devem ser seguidas, ao adquirirem um conhecimento sistematizado dessa modalidade. É importante não só levá-los a compreender isso, a ter essa consciência, mas também trabalhar cotidianamente a fim de que eles aprendam e sistematizem esse conhecimento.

O objetivo da pesquisa foi o de propor atividades que tratassem os desvios identificados como mais recorrentes na escrita ortográfica de alunos da EJA do 2º segmento, o que foi realizado e cujo resultado é o caderno pedagógico. Para a identificação dos desvios mais recorrentes, foram realizados dois testes diagnósticos com produção textual, texto lacunado e ditado de palavras. Após serem realizados, os desvios ortográficos foram identificados, classificados e contabilizados. Então, foram identificados como desvios mais recorrentes: o alçamento vocálico, com 83 ocorrências; a desnasalização, com 97 ocorrências; e a concorrência de grafema para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, com 105 ocorrências.

As atividades conduzidas como uma proposta de inversão aos desvios mais recorrentes encontrados na produção dos alunos foram com textos lacunados, com

perguntas subjetivas e ditado, através de diferentes gêneros como: memória literária, receita, tirinhas, cartazes, crônicas e música.

A autora encontrou alguns desafios ao realizar este trabalho. Um deles foi o fato de que, no segundo teste diagnóstico realizado, não foi possível estarem presentes os mesmos 18 alunos que participaram no primeiro teste diagnóstico. Então, foi necessário fazer uma busca ativa a esses alunos que não estavam em sala. Contudo, ao final, conseguimos aplicar o segundo teste diagnóstico com os mesmos 18 alunos. Entretanto, sem dúvida, o principal desafio foi o fato da pandemia do corona vírus ter impedido a aplicação das atividades do caderno pedagógico com posterior pós-teste.

Quando estudamos os processos fonológicos que influenciam os desvios ortográficos, vimos que esse universo é bastante expansivo, ou seja, ainda há muito a ser pesquisado. Pesquisadores desta temática podem vir a desenvolver um futuro desdobramento desta pesquisa, utilizando o caderno pedagógico contido no apêndice, a fim de verificar o efeito resultante das atividades pensadas para o tratamento dos desvios encontrados, ou ainda podem elencar outros processos para aplicações de futuras sequências didáticas.

Por isso, a autora deixa a recomendação que professores utilizem as atividades deste caderno pedagógico e as adapte conforme as necessidades específicas de seus alunos. Desejamos que haja mais investimento nessa área da fonologia relacionada à ortografia e que os professores tenham mais acesso a informações, ou seja, tenham suporte para ajudar seus alunos a saberem usar de forma adequada a escrita, tendo em vista que naturalmente já utilizam tão bem a fala e essas duas manifestações da linguagem são, inegavelmente, indissociáveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniele Cristina de Almeida. **Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ALMEIDA, Tarciana; BARROS, Sheila Cristina da Silva. O tratamento da ortografia na BNCC e na política de ensino da rede municipal de Recife. *In*: CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID9016_10092018140525.pdf Acesso em: 22 jun. 2019.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variaçãolinguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo:Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008**. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm Acesso em: 08 jan. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012**. Altera o Decreto nº 6.583. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7875.htm Acesso em: 11 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia não é apenas escrever palavras com a grafia correta. **ComCiência**: revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, p. 1, 2009. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=51&id=636>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CARVALHO, André Luiz Brito de. **O uso da rede social facebook como ferramenta para ensino da ortografia em séries finais do ensino fundamental: o caso da hipossegmentação.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CARVALHO, Márcia dos Santos. **Proposta de sequência didática para intervenção dos desvios ortográficos de verbos do pretérito perfeito do indicativo.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CASTRO, Veralucia Filipin. **O ensino e a aprendizagem da ortografia em sala de aula: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Curitiba: Governo do Estado, Secretaria da Educação, 2013. v. I. Disponível em: file:///D:/Backup%20Luciane/Doc/Desktop/2013_unioeste_port_artigo_veralucia_filipin_castro.pdf Acesso em: 10 jul. 2019.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Érica Aparecida Alves Fraga. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –R em coda final em formas verbais.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FREITAS, Layana Cristina Moura de. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa. **Programa escrevendo o futuro,** São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em: 29 mai. 2019.

GALLERY, Augusto (org.). **A escola para todos e para cada um.** São Paulo: Summus, 2017.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. (Coleção letras).

LOURENÇO, Luana. Novo acordo ortográfico é obrigatório a partir de hoje no Brasil: o Brasil é o terceiro dos oito países que assinaram o tratado a tornar. Reportagem. **Agência Brasil**, Brasília, DF, jan. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-01/novo-acordo-ortografico-e-obrigatorio-partir-de-hoje> Acesso em: 23 mai. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PEDROSA, Larissa Moraes. **A desnasalização de ditongo nasal final de formas verbais**. João Pessoa: Programa de pós-graduação em Linguística: PROLING, 2013. Artigo. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/339.pdf> Acesso em: 4 jun. 2021.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: FCH-FUMEC, 2007.

PINHEIRO, Marilene Barbosa. **O domínio da ortografia por alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PRUSCH, Soésia Hoffmann; BUGO, Ana Lúcia. Os gêneros textuais e a EJA. 2013. *In*: SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA EJA CONTEMPORÂNEA, 2013, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: http://www.ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Praticas_de_EJA/Trabalho/07_50_35_OS_GENEROS_TEXTUAIS_E_A_EJA.pdf Acesso em: 20 jun. 2019.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Francisca Aline Almeida. **O ensino das relações grafofonológicas como estratégia para reduzir erros ortográficos na educação de jovens e adultos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SPINA, Segismundo (org.). **História da língua portuguesa**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIEIRA, Lúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: UECE, 2005. (Coleção magister).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ATIVIDADES PARA TRATAR DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



LUCIANE TEIXEIRA BASTOS

Fonte:
<https://ar.pinterest.com/pin/2339057743714482>
36/ Acesso em: 05.07.2021



ORTOGRAFIA

FORTALEZA – CE / 2021



APRESENTAÇÃO

Nosso trabalho tem como principal objetivo subsidiar professores e alunos de turmas da EJA (Educação para Jovens e Adultos) que venham a ter dificuldade de ensino e aprendizagem de ortografia, especificamente, no que se refere aos seguintes processos fonológicos e relações grafofonêmicas: o alicamento vocálico, a desnasalização e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/, no 2º segmento, ou seja, do 6º ao 9º anos.

As atividades estão organizadas em três módulos, sendo cada um relacionado a cada categoria citada, a fim de ser um apoio às aulas da EJA, de modo que essas aulas sejam cada vez mais produtivas. Para tanto, enfatizamos a relevância de um ensino sistematizado de ortografia para a turma da EJA, que é um público que iniciou seus estudos já numa idade posterior ou mesmo tiveram que parar seus estudos em uma certa idade e retomar o tempo que perderam sem estudar.

A motivação para a elaboração dessas atividades partiu da observação da escrita dos nossos alunos da turma de EJA, que, em 2019, iniciavam o 6º ano. Identificamos grandes deficiências no domínio da norma culta da língua portuguesa em relação à ortografia. Para detectar quais eram os desvios mais recorrentes, aplicamos testes diagnósticos e verificamos suas maiores limitações no que se refere à ortografia. Como resultado, propomos atividades neste material didático que possam subsidiar outros alunos que porventura venham a apresentar as mesmas dificuldades.

Queremos que haja um entendimento maior das relações grafofonológicas, de modo a que os estudantes sintam-se seguros de utilizarem a escrita e, por consequência, sintam-se incluídos socialmente, fazendo uso adequado da norma padrão, de modo a não correrem o risco de serem vitimados pelo preconceito linguístico.



SUMÁRIO

Introdução	4
O alçamento vocálico, a desnasalização e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/	5
Módulo 1	7
Módulo 2	13
Módulo 3	20
Conclusão	26
Referências	27





INTRODUÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este caderno pedagógico foi desenvolvido por ocasião da conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual propõe-se a capacitar professores de Língua Portuguesa para a prática da docência no Ensino Fundamental, com o objetivo do aperfeiçoamento dessa prática. Nossa intenção é que este trabalho subsidie professores do 2º segmento da EJA (Educação para Jovens e Adultos), ou seja, do 6º ao 9º anos, às práticas de ensino de ortografia.

Tomamos a decisão de trabalhar esse tema por observar que há uma necessidade muito recorrente de tratar dificuldades que os alunos têm na escrita ortográfica da norma culta da língua portuguesa, as quais ocorrem pelo fato de atribuírem à escrita a mesma estrutura da fala.

Sabemos que trabalhar a ortografia é muito importante, pois, uma vez que os alunos tenham propriedade desse conteúdo, se sentirão seguros e mais confortáveis para escreverem seus textos fazendo um uso correto da língua portuguesa.

Por tudo isso, trazemos propostas de atividades que auxiliarão o professor de língua portuguesa no seu trabalho contínuo de ensinar a norma padrão da língua portuguesa com relação aos processos fonológicos e relações grafofonêmicas de: alçamento vocálico, desnasalização, e concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/.

Queremos que este material lhe auxilie em sua prática docente, e que, a partir dele, você, professor, sinta-se inspirado a também contribuir com outros docentes no ensino ortográfico da língua portuguesa.

Bom proveito junto aos seus alunos!





ALÇAMENTO VOCÁLICO, DESNASALIZAÇÃO E CONCORRÊNCIA DE GRAFEMAS PARA REPRESENTAR A FRICATIVA ALVEOLAR DESVOZEADA /S/

Como resultado dos testes diagnósticos com atividades ortográficas realizados com uma turma da EJA do segundo seguimento, verificou-se a recorrência maior de desvios causados pelos seguintes processos fonológicos e relações grafofonológicas: o alçamento vocálico, a desnasalização, e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/.

O alçamento vocálico das vogais médias acontece quando se comete um desvio ortográfico com relação aos usos do <e>, <i> e do <o>, <u>. E isso ocorre porque o falante algumas vezes tende a escrever conforme fala. Logo, como existem palavras que se escrevem com <e> com som de [i], como o substantivo menino > /mi'ninʊ/, as formas verbais do singular do presente do subjuntivo: abençoe > /abẽ'soj/, acentue > /asẽ'tuj/ e continue > /kõti'nuj/; ou que se escrevem com <o> com som de [u], como os substantivos bolo > /'bolu/ e amêndoa > /a'mẽdwa/, os verbos: amontoar > /amõtu'ar/ e engolir > /ẽgu'lir/, é muito comum que esse desvio aconteça. Por tudo isso na escrita há uma tendência a se escrever: 'siquer' em vez sequer e 'garfu' em vez de garfo, por exemplo.

O segundo desvio mais recorrente nos pré-testes analisados foi a desnasalização. Essa ocorre quando não é posto na palavra seu sinal de nasalização, como em: cantando > canta_do, comportados > co_portados e multidões > multidoes. Ocorre também pela ausência de concordância de número plural, com verbos de 3ª pessoa do plural na fala do português brasileiro, por exemplo: Os pais 'chamava' as crianças para o almoço.

O terceiro desvio mais recorrente nos testes diagnósticos analisados foi advindo de uma relação grafofonológica do português: a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/. Ela acontece com frequência porque seu sistema de representação é bastante irregular, podendo ser representado pelas letras <s, c, ç, sc, ss, x, xc, z>.

Dessa forma, foram elaboradas atividades direcionadas para tratar os desvios citados, com a proposta de subsidiar professores que tenham alunos com essas dificuldades. Com isso, pretende-se colaborar para a unificação da escrita, a fim de que haja uma forma gráfica que possibilite uma leitura fluente e uma comunicação eficaz.



Fonte: <https://www.redeicm.org.br/carmo/os-livros-ja-chegaram/> Acesso em: 07.07.2021

MÓDULO 1

PROCESSO FONOLÓGICO: ALÇAMENTO VOCÁLICO

OBJETIVOS

- Levar os alunos a compreenderem que algumas palavras pronunciadas com /u/ e /i/ são, na verdade, grafadas com <o> e <e>, respectivamente.
- Possibilitar aos alunos o conhecimento das regras ortográficas quanto ao uso dos grafemas <e i> e <o u>.
- Levar os alunos à reflexão de que, dependendo do dialeto falado em determinado local, pode haver variação da pronúncia dos grafemas em evidência.
- Analisar este fenômeno sob a perspectiva gramatical.

RECURSOS

- Projetor
- Folhas impressas com a atividade proposta.
- Lápis e caneta
- Quadro e pincel

DURAÇÃO DA AULA

50 minutos

PROCEDIMENTOS

1. Perguntar aos alunos se eles costumam ter dúvidas quanto à escrita do <e> e do <i> nas palavras.
2. Projetar na lousa as questões propostas no módulo.
3. Distribuir as folhas com a atividade impressa.
4. Fazer a leitura de cada questão e ir resolvendo-as junto aos alunos;
5. Na 7ª questão relembra-los a noção de ditongo.
6. Na 8ª questão comentar quais são os pronomes pessoais do caso oblíquo e escrever na lousa como é a sua divisão em átonos e tônicos.

HABILIDADE DA BNCC

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

ATIVIDADE 1

1. Devido a forma como falamos, algumas vezes pronunciamos /u/ para a letra <o> e /i/ para a letra <e>. Considerando este aspecto, leia o texto a seguir e preencha corretamente as lacunas com as palavras que serão ditadas.

MEMÓRIA DE LIVROS

Não sei bem dizer como _____ a ler. A circulação _____ os livros era _____ (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, _____ na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me _____ a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande _____ de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu _____ a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu _____ uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e _____ levou à casa de D. _____

João Ubaldo Ribeiro. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 106-107.

Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/generos-textuais-diferentes/# Acesso em: 08.01.2021

2. Sabemos que, com relação ao verbo aprender, há diversas formas de conjugá-lo. Duas possíveis formas são: <aprende> e <aprendi>. Qual a diferença entre elas?

3. Leia a receita a seguir e preencha as lacunas das palavras dadas com <e> ou <i>, <o> ou <u>.

BOLO FOFO DE IOGURTE

Ingredientes:

- 4 ovos (claras e gemas separadas)
- 1 pitada de sal
- 1 e 1/2 xícara (chá) de açúcar
- 1 xícara (chá) de manteiga em temperatura ambient__
- 2 copos de iogurte natural (400g)
- 2 colheres (sopa) de mel
- 1 e 1/2 xícara (chá) de farinha de trig__
- 1 colher (sopa) de fermento em pó
- 1/2 xícara (chá) de açúcar de confeitiro
- 2 colheres (sopa) de suco de limão
- Margarina e farinha de trigo para untar

Modo de preparo:

Na batedeira, bata as claras com o sal até obter pont__ de nev__ e reserve. Na batedeira, em outra tigela, bata as gemas com metade__ do açúcar e a manteiga até ficar fofo. Adicione o iogurte, o mel e o açúcar restante e bata até misturar tudo. Aos poucos, acrescente a farinha e por último o fermento. Despeje em uma fôrma de 22cm de diâmetro untada e enfarinhada e leve ao forno médio, preaquecido, por 40 minutos ou até que ao enf__ar um pal__to, ele saia limp__. Esper__ esfr__ar e desenforme. Mistur__ o açúcar de confeitiro com o suco de limão e espalh__ sobre o bolo. Se desejar, decor__ com raspas de limão.

Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/culinaria/8-receitas-de-bolos-fofinhos-para-saborear-a-qualquer-hora,99bd8342bf0bf8e9211ea02bdfbb1fe2lw8ot3fx.html> Acesso em: 09.01.2021

ambient__, trig__, pont__, nev__, metad__, enf__ar, pal__to, limp__, esper__, esfr__ar, mistur__, espalh__, decor__.

4. Explique porque a maioria das palavras acima tem a terminação <e> e não <i>, já que elas têm som de [i].

5. Leia a tirinha a seguir:



Fonte: <https://www.maisbolsas.com.br/enem/lingua-portuguesa/interpretacao-de-charges-e-tirinhas>. Acesso em: 27 jun. 2021.

A vogal pretônica 'o' da palavra "modelo" no terceiro quadrinho é sempre pronunciada da mesma forma em todos os dialetos? Justifique.

6. Observe e leia o texto misto a seguir:



Fonte: <https://mvmportuguese.wordpress.com/2014/06/02/qual-e-o-significado-de-nao-atirem-suas-perolas-aos-porcospmateus-706/> Acesso em: 27.06.2021

Quando a palavra "pérola" é pronunciada, a letra 'o' que está em posição pós-tônica, tem sempre a mesma pronúncia? Explique.

7. Reescreva as frases a seguir de modo a corrigir as palavras que foram escritas incorretamente, ou seja, que foram escritas com base apenas na forma como são pronunciadas e cite a regra que a explica.

a) Acentui apenas as palavras necessárias.

b) O empresário só usufrue de 10% das suas riquezas.

c) Que Deus abençoi sua vida!

d) Aquele professor contribue muito na sua formação.

8. Leia as palavras a seguir: cães, pães, mãe, escrivães, alemães, peões, balões, guardiões e anfitriões. Como deu para perceber, a letra “e” contida nelas tem som de “i”, mas continuam sendo escritas com “e”. O que há em comum entre elas?

9. Leia o texto a seguir.



Fonte: <https://www.belasfrasesdeamor.com.br/frases/assunto/cartas-de-amor/> Acesso em: 02.07.2021

Qual a razão do “te” ser escrito com ‘e’ e não com ‘i’?

 Respostas – Atividade 1

1. *Ditado: aprendi, entre, livre, inclusive, trai, sede, aprendesse, vestisse, me, Gilete.*
2. *A diferença é que <aprende> está na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, enquanto que <aprendi> está na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.*
3. *ambiente, trigo, ponto, neve, metade, enfiar, palito, limpo, espere, esfriar, misture, espalhe, decore.*
4. *A maioria das palavras da questão anterior é escrita com <e> porque a posição desse grafema encontra-se em sílabas átonas dessas palavras.*
5. *Não. A palavra “modelo” pode ser pronunciada como: “m[o]delo”, “m[u]delo” ou ainda “m[ɔ]delo”*
6. *Não. Dependendo do dialeto em que a palavra citada é pronunciada, ela pode ser lida como: “pér[o]la” ou “pé[ɔ]la”.*
7. a) *O correto é “**Acentue** apenas as palavras necessárias.”, pois se trata de uma conjugação verbal no singular do presente do subjuntivo, cujo verbo no infinitivo é terminado em “-UAR”. Sendo assim, a terminação do verbo conjugado é com “e”.*
- b) *O correto é “O empresário só **usufri** de 10% das suas riquezas.”, pois se trata de uma conjugação verbal na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo de um verbo que no infinitivo tem a terminação “-UIR”.*
- c) *O correto é “Que Deus **abençoe** sua vida!”. Obs.: Esta situação tem a mesma justificativa da alternativa “a”.*
- d) *O correto é “Aquele professor **contribui** muito na sua formação.” Obs.: Esta situação tem a mesma justificativa da alternativa “b”.*
8. *O que há em comum é que todas elas são formadas por ditongos nasais e, portanto, devem ser escritas com <e>.*
9. *Neste contexto o ‘te’ é escrito com <e> por se tratar de um pronome pessoal do caso oblíquo átono, o qual é desacompanhado de preposição. Se por acaso houvesse uma preposição antes do ‘te’, ele teria que ser escrito com <i>, ficando ‘ti’.*

MÓDULO 2

PROCESSO FONOLÓGICO: DESNASALIZAÇÃO

OBJETIVOS

- Trabalhar o processo fonológico de desnasalização de forma dinâmica e interativa.
- Fortalecer a compreensão da função do prefixo “des” na palavra “desnasalização”.
- Orientar os alunos para que, na escrita, não esqueçam de registrar as marcas de nasalização.
- Deixar claro que a ausência dos grafemas <m> e <n> e do sinal gráfico de nasalização til (~) ocasiona um desvio na escrita.

RECURSOS

- Celular
- Folhas impressas com a atividade proposta
- Lápis e caneta
- Quadro e pincel

DURAÇÃO DA AULA

50 minutos

PROCEDIMENTOS

1. Distribuir as folhas impressas com a atividade proposta.
2. Executar a leitura do texto da questão 1 para que os alunos ouçam a pronúncia correta das palavras.
3. Ouvir a música que vem como suporte da questão 2.
4. Pedir aos alunos que à medida em que forem ouvindo, também preencham as lacunas.
5. Pedir a algum aluno que responda às questões 3 e 4.
6. Na questão 5 explicar que o til (~) não se constitui um acento gráfico.

7. Pedir a um outro aluno que responda à questão 6.
8. Ditar compassadamente as frases da questão 7.
9. Fazer um quiz oralmente a fim de interagir com os alunos e certificar-se de que os objetivos da aula foram alcançados.

HABILIDADE DA BNCC

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 2

1. Leia o texto lacunado e, das 20 palavras oferecidas nos retângulos, marque 10 para preencher as lacunas existentes, respondendo a explicação solicitada ao final dessa questão.

estava	estavam	efileiradas	enfileiradas
também	tabém	Sentei-me	Setei-me
construídas	costruídas	engolido	egolido
corredo	correndo	cotiuo	continuo
perguntou	pergutou	igressar	ingressar

A ESCOLA

Denizia Moresqui

Acordei bem cedo naquela manhã, tentei abrir os olhos, mas eles _____ grudados pela remela. Depois de esfregá-lo, consegui abrir. Minha irmã me acordou porque era um dia especial: dia de ir à escola pela primeira vez.

Eu ainda estava com seis anos, mas como já sabia ler, meus irmãos decidiram que eu deveria ir à escola também. Como toda criança gosta de novidades, resolvi tentar. Após o café, partimos, eu e mais três irmãos, rumo à Escola Isolada Anjo da Guarda, que ficava a uns cem metros de nossa casa.

Já havia muitas crianças no local, todas uniformizadas. Os meninos de camisa branca e calça azul marinho, as meninas de saias de pregas. Era bonito de se ver. A escola só contava com duas salas de aula, onde duas professoras lecionavam para as quatro séries iniciais; havia _____ um pequeno pátio entre as salas e, é claro, os banheiros, ou melhor, privadas: uma para os meninos e outra para as meninas, _____ de parede e meia.

As professoras chegaram de Kombi, ambas moravam na cidade de Itambé e eram transportadas até a zona rural pelo motorista da prefeitura. Eles traziam a merenda em grandes potes de alumínio.

Foi dado o sinal de entrada. Os alunos que estavam _____ no pátio logo formaram fila. Meus irmãos me empurraram na fila da 1ª série. A professora _____ a minha idade e, antes que eu respondesse, meu irmão disse que era sete. Pois, pelas leis da educação da época, eu só poderia cursar a primeira série com sete anos.

Entramos na sala de aula, tinha um cheiro estranho, cheiro de coisa envelhecida. Havia um quadro negro, e era negro mesmo; carteiras duplas _____ e alguns armários. _____ onde a professora mandou. Fiquei olhando as paredes e todas as crianças sentadas, comecei a não gostar muito daquilo. Senti-me presa, para quem passava os dias andando e correndo sem direção, aquilo era uma tortura. Mas resignei-me momentaneamente.

A professora não tinha _____ bem a mentira do meu irmão. Eu sempre fui aniquilada, a menor e a mais magra da família. Então era difícil mesmo acreditar que eu tinha sete anos. Após alguns minutos de aula, ela chegou perto de mim e me perguntou: “Quantos anos você tem?”

Bem, eu sabia que a resposta seria decisiva para minha permanência na escola. Então, o tempo parou e pensei: Se eu mentir, _____ na escola, mas estarei cometendo um pecado. Se eu disser a verdade, terei que deixar a escola, porém fico bem com minha consciência. Na real mesmo, eu queria mais um ano livre. Sendo assim: “A verdade vos libertará.”

“Eu tenho seis anos.” A professora não ficou surpresa. Ao final da aula, falou aos meus irmãos que eu só poderia _____ na escola no próximo ano.

Viva a verdade!

Denizia Moresqui - 20/04/2014

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uem_elianemarinatirapellebrasil.pdf

Acesso em: 07.01.2021

Explique o que representa a marca de nasalidade nas palavras ‘estavam’ e ‘também’.

2. Ouça a música Tocando em Frente, de Almir Sater e Renato Teixeira, a qual favorece as palavras que completarão o texto trabalhado. Para ouvi-la acesse o link que vem na referência. É possível que o áudio seja ouvido mais de uma vez e que um dicionário seja utilizado. E depois responda a pergunta que segue:

Tocando em frente

_____ devagar porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz, quem sabe

Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas e as _____
O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

_____ que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir _____ em frente

Como um velho boiadeiro
_____ a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das _____

É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo _____ ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai _____

Cada um de nós _____ a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o _____ de ser capaz
 E ser feliz

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Almir Eduardo Melke Sater / Renato Teixeira De Oliveira
 Letra de Tocando em frente © Peermusic Publishing

Disponível em:

https://www.google.com/search?biw=1280&bih=553&ei=jnD3X__bKPnY5OUPmleekAY&q=composi%C3%A7%C3%A3o+da+letra+da+m%C3%BA+to+ando+em+frente&oq=composi%C3%A7%C3%A3o+da+letra+da+m%C3%BA+to+ando+em+frente&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoICAQCBAHEB5QvDdY8HFgtnpoAHABeACAAaQCiAH3HpIBBDItMTSYAQCgAQGqAQdnd3Mtd2l6wAEB&sc_lent=psy-ab&ved=0ahUKEwj_2vOJ1oruAhV5LLkGHZiDB2IQ4dUDCA0&uact=5 Acesso em: 07.01.2021

O que há em comum entre as palavras que serviram para preencher as lacunas acima? Em quais classes gramaticais se classificam?

3. Encontre palavras escritas de maneira insatisfatória em cinco provérbios e corrija-as.

a) Água mole, pedra dura, tato bate até que fura.

b) Antes só do que mal acompanhado.

c) De grão em grão, a galinha eche o papo.

d) De médico e de louco todo mudo tem um pouco.

e) Para bom entendedor, meia palavra basta.

4. Leia a oração a seguir: Todos precisa apresentar seus trabalhos. Há uma palavra que não segue a normal padrão e que compromete a concordância verbal. Que palavra é essa? Justifique essa situação.

5. Leia a oração a seguir: Você é uma **bênção**. Na palavra em destaque, o til (~) serve para marcar ou não a tonicidade? Caso a resposta seja negativa, então qual a sua funcionalidade?

6. Complete as lacunas a seguir com tampa, tapa, minto, mito, cansado e casado.

- a) Certas palavras doem mais do que um _____ na cara.
- b) Finalmente após seis anos de namoro, agora ele estava _____.
- c) Mamãe sempre diz que os alimentos não devem estar descobertos. Por isso, preciso colocar uma _____ na panela.
- d) A palavra narcisista vem especificamente do _____ de Narciso, explicado na Filosofia.
- e) A menina disse: - Não _____, pois aprendi a ter valores.
- f) Estou _____ de tanto repetir a mesma informação.

7. Ditado de frases:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Após a correção desse ditado, responda: Em todas as palavras que contenham marcas de nasalidade, você conseguiu acertar a escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa? Se não, quais foram suas dificuldades? Elas comprometeram a estrutura e o sentido das frases? Justifique.

Respostas – Atividade 2

1. *estavam, também, construídas, correndo, perguntou, enfileiradas, Sentei-me, engolido, continuo, ingressar. As marcas de nasalidade nas palavras ‘estavam’ e ‘também’, ambas na última sílaba, representam ditongos nasais decrescentes, respectivamente [ãw] e [êj].*

2. *Ando, manhãs, Penso, tocando, Levando, maçãs, mundo, embora, compõe, dom. O que há em comum entre elas é que em todas há marcas de nasalidade. Essas marcar podem estar presentes em várias classes gramaticais, como aqui está em verbos, substantivos e advérbio.*

3. a) *tato > tanto*
b) *acopanhado > acompanhado*
c) *eche > enche*
d) *mudo > mundo*
e) *entededor > entendedor*

4. *A palavra é “precisa”. Deveria ser: “precisam”, já que está antecedita de sujeito na 3ª pessoa do plural.*

5. *O til não serve para marcar a tonicidade das palavras. Ele é apenas um sinal de nasalização.*

6. a) *tapa*
b) *casada*
c) *tampa*
d) *mito*
e) *minto*
f) *cansada*

7. a) *As crianças acertaram no vaso.*
b) *Os alunos deram conta direitinho de suas atividades.*
c) *Este é o melhor presente para mim.*
d) *Eles não contaram aos seus pais o que realmente houve.*
e) *Vamos embora, pois já terminou o evento.*

Segunda parte da questão: respostas pessoais.

MÓDULO 3

FENÔMENO DE RELAÇÃO GRAFOFONOLÓGICA DO PORTUGUÊS: concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/.

OBJETIVOS

- Apresentar as convenções da língua escrita sobre o uso da fricativa alveolar desvozeada /s/.
- Possibilitar ao aluno a compreensão de qual contexto gramatical é registrado com o som de /s/.
- Explicar que o fonema /s/ pode ser representado por diferentes grafemas: <S>, <C>, <Ç>, <SC>, <SS>, <X>, <XC>, <Z>.
- Conscientizar que nem sempre é possível seguir regras para escrever os grafemas do tópico anterior corretamente. Para tanto, há de saber que há um princípio gerativo entre palavras o qual permite que sua escrita seja compreendida e não somente memorizada.

RECURSOS

- Projetor
- Folhas impressas com a atividade proposta
- Lápis e caneta
- Quadro e pincel

DURAÇÃO DA AULA

50 minutos

PROCEDIMENTOS

1. Projetar toda a atividade na lousa.
2. Distribuir a atividade por meio de folhas impressas que a contenham.
3. Responder questão por questão interagindo com o aluno.

4. Na questão 5 refletir com os alunos se há algum princípio gerativo que permita uma compreensão da forma como dadas palavras são escritas.

5. Continuar respondendo às questões e, quando chegar na última, observar que, após ditongo, além da fricativa alveolar desvozeada /s/, também pode ocorrer a fricativa alveolar vozeada /z/, e refletir sobre quais grafemas podem representá-las.

HABILIDADE DA BNCC

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

ATIVIDADE 3

Leia a tirinha a seguir.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/42230476> Acesso em: 29.06.2021

1. Sobre a palavra “deliciosas” contida no segundo balão, explique por que o sufixo “osa” dessa palavra é escrito com <s> e não com <z> já que é pronunciado com som de /z/.

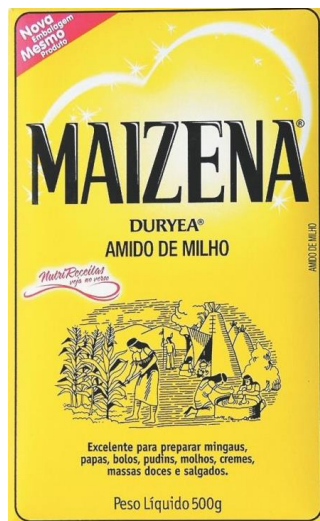
2. Leia o cartaz a seguir.



Fonte: <https://old.revistacobertura.com.br/2018/09/19/na-semana-do-transito-veja-como-app-pode-te-incentivar-ser-um-motorista-melhor/> Acesso em: 29.06.2021

Com relação à palavra “trânsito”, o som /s/ está ou não entre vogais? Explique.

3. Observe a escrita do produto abaixo e responda à questão a seguir.



Fonte: <https://madeixa.com.br/maizena-no-cabelo/> Acesso em: 29.06.2021

Por que o amido de milho acima está escrito com ‘z’ e não com ‘s’ como era de se esperar já que está entre vogais, assim como se escreve: casa, empresa, presente e casulo?

4. Leia o texto a seguir.



Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/texto-amigos> Acesso em: 29.06.2021

Por que a palavra “você” não pode ser escrita com ‘ç’?

5. Leia o texto abaixo.

O NARIZ

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

(...)

Veríssimo, Luís Fernando. *O nariz e outras crônicas.* São Paulo: Ática, 1994.p.73-74. Coleção para gostar de ler.

Leia mais: <https://www.tudonalingua.com/news/cronicas-de-humor-de-luis-fernando-verissimo/>
Disponível em: <https://www.tudonalingua.com/news/cronicas-de-humor-de-luis-fernando-verissimo/>
Acesso em: 09.01.2021.

Sublinhe as palavras que preenchem corretamente as lacunas acima:

quase, quaze; reputação, reputação; paresida, parecida; meza, mesa; postiso, postiço.

6. Leia a tirinha abaixo.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/315533517633785282/> Acesso em: 29.06.2021

A palavra contida na segunda interjeição (da esquerda para a direita) é escrita: “licença”. Mas, em vez de ‘ç’, ela poderia ser escrita com ‘s’? Por quê?

7. Relacione corretamente as colunas abaixo de acordo com regras estabelecidas do emprego do ‘s’.

Emprega-se a letra ‘s’:

- | | |
|--|--|
| (1) nos sufixos –ês, -esa e –isa, usados na formação de palavras que indicam nacionalidade, profissão, estado social, títulos honoríficos. | () delicioso, gelatinosa. |
| (2) nos sufixos –oso e –osa, usados na formação de adjetivos. | () puser, repusesse, quis, quisemos. |
| (3) nas formas dos verbos pôr e querer e seus compostos. | () coisa, maisena, Neusa. |
| (4) depois de ditongo se o ‘s’ tiver som de /z/. | () análise: analisar, analisado. / pesquisa: pesquisar, pesquisado. |
| (5) nas palavras derivadas de uma primitiva grafada com s. | () Chinês, chinesa, burguês, burguesia, poetisa. |

8. Explique a razão das palavras “coisa” e “maisena” serem escritas com ‘s’ e “eleição” e “louça” serem escritas com ‘ç’ se em todas a letra em destaque vem depois de ditongo.

Respostas – Atividade 3

1. *Deliciosa é escrita com ‘s’ porque compõe um sufixo usado na formação de um adjetivo.*
2. *Fonologicamente o som de /s/ está sim entre a vogal nasal /ã/ e a oral /i/.*
3. *A palavra “maizena” está escrita com ‘z’ porque é marca registrada. Mas, em se tratando tão somente do amido de milho, ou seja, da farinha fina de milho, é escrita com ‘s’, “maisena”.*
4. *A palavra “você” não pode ser escrita com ‘ç’ porque só se escreve com essa letra se for diante das vogais a, o, u.*
5. *quase, reputação, parecida, mesa e postigo.*
6. *A palavra “licença” não poderia ser escrita com ‘s’ porque apesar dela estar entre a vogal nasal /ē/ e a oral /a/, tem som de /s/ e não de /z/ como em trânsito, por exemplo. Além disso, a palavra “licença” tem sua origem na palavra em latim “licentia”. A sílaba final da palavra em latim “tia” evoluiu para “ça” no português, como em “doença” (do latim dolentia).*
7. *2ª coluna de cima para baixo: 2, 3, 4, 5, 1*
8. *Usa-se a letra ‘s’ depois de ditongo se ela tiver som de /z/ e ‘ç’ depois de ditongo se ela tiver som de /s/.*

CONCLUSÃO

Trabalhamos neste caderno pedagógico questões para tratar desvios ortográficos resultantes dos processos fonológicos e de relações grafofonológicas: o alçamento vocálico, a desnasalização, e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar desvozeada /s/. Esperamos que ele sirva de apoio ao professor de Língua Portuguesa que busca por um material extra para aplicar em suas aulas.

Nossa intenção é oferecer um material atual e alinhado à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para que o professor trabalhe de forma mais específica a ortografia, e possibilite aos seus alunos um conhecimento consolidado, de modo que estes escrevam com propriedade a ortografia da norma culta da língua portuguesa e, conseqüentemente, sintam-se inseridos ativamente na sociedade.

É cabível dizer que este material não esgota as possibilidades de se trabalhar os fenômenos linguísticos descritos acima, mas, poderá contribuir nas aulas de ortografia, de professores do ensino fundamental II, ou 2º segmento de EJA (Educação para Jovens e Adultos), conforme a demanda.

Então, professor, aproveite esta sucessão de atividades que foram pensadas de forma específica sobre determinadas dificuldades comuns da ortografia! Que elas tenham chegado ao encontro de suas expectativas. Sucesso!!!

REFERÊNCIAS

- BELAS frases de amor. [S. l.]: Belas frases e amor, 2021. Disponível em: <https://www.belasfrasesdeamor.com.br/frases/assunto/cartas-de-amor/> Acesso em: 2 jul. 2021.
- BONS amigos. **Mensagens com amor**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/texto-amigos>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BOTELHO, José Mario. A nasalidade das vogais em Português. **Soletras**, São Gonçalo, RJ, ano VII, n. 14, p. 56, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4717/3480> Acesso em: 28 jun. 2021
- BRAINLY. **Tarefas**. [S. l.], 30 abr. 2021. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/42230476> Acesso em: 29 jun. 2021
- BRASIL, Eliane Marina Tirapelle. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções didático-pedagógicas**. Paraná: [s. n.], 2013. v. II. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uem_elianemarinatirapellebrasil.pdf Acesso em: 7 jan. 2021
- CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CALLOU Dinah; LEITE Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- CONJUGAÇÃO de verbos em português. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.conjugacao.com.br/verbo-aprender/> Acesso em: 27 jun. 2021
- DESCUBRA 10 regras para não se confundir mais. [S. l.]: Stoodi, 2021. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/portugues/s-ss-c-ou-c/> Acesso em: 9 jan. 2021.
- DICIONÁRIO Priberam. [S.l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/maisena> Acesso em: 29 jun. 2021.
- ESCOLA Kids. Goiânia: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/uso-do-e-e-do-i.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- FERNANDES, Márcia. Provérbios e ditados. **Toda matéria**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/proverbios-e-ditados/> Acesso em: 7 jan. 2021.

FONÉTICA do português brasileiro: “S” intervocálico. [S. l.], 1 vídeo youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uSFUG98Nh0o>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FREIRE, Érika. **Conheça a história da música tocando em frente, de Almir Sater**. Belo Horizonte: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/tocando-em-frente-historia-da-musica/#:~:text=Tocando%20Em%20Frente%20fala%20sobre,sendo%20uma%20li%C3%A7%C3%A3o%20para%20todos>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MADEIXA. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://madeixa.com.br/maizena-no-cabelo/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MAIS BOLSAS (+ Bolsas). Interpretação de charges e tirinhas. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.maisbolsas.com.br/enem/lingua-portuguesa/interpretacao-de-charges-e-tirinhas> Acesso em: 27 jun. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2007.

NA SEMANA do Trânsito, veja como app pode te incentivar a ser um motorista melhor. Revista cobertura. **Mercado de seguros**, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://old.revistacobertura.com.br/2018/09/19/na-semana-do-transito-veja-como-app-pode-te-incentivar-ser-um-motorista-melhor/> Acesso em: 29 jun. 2021.

NEVES, Flávia. 20 palavras que você pode estar escrevendo errado. In: DICIONÁRIO online de português. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/20-palavras-que-voce-pode-estar-escrevendo-errado/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

NEVES, Flávia. Licença ou licença. **Dúvidas de Português: Dicio**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/licenca-ou-licensa/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Gêneros textuais diferentes**. São Paulo: Editora, 2019. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/generos-textuais-diferentes/# Acesso em: 8 jan. 2021.

PINTEREST. **Palavras mágicas**. [S. l.]. Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/315533517633785282/> Acesso em: 29 jun. 2021.

PLANO de aula: revisando o uso do E e do I em final de palavra. [S. l.], Nova escola. Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/2ano/lingua-portuguesa/revisando-o-uso-do-e-e-do-i-em-final-de-palavra/3093> Acesso em: 07 jul. 2021.

QUAL é o significado de “não atirem suas pérolas aos porcos”? : Mateus 7:06. In: BLOG: Mission Venture Ministries em Português. [S. l.], 2 jun. 2014. Disponível em: <https://mvmportuguese.wordpress.com/2014/06/02/qual-e-o-significado-de-nao-atirem-suas-perolas-aos-porcoss-mateus-706/> Acesso em: 27 jun. 2021

RODRIGUES, Éllis Márcia Batista. **A nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto anos do ensino fundamental I**: descrição e intervenção pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18953/5/NASALIDADE%20NA%20ESCRITA%20DE%20ALUNOS.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SATER, Almir. **Letra da música Tocando em frente**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://www.google.com/search?biw=1280&bih=553&ei=jnD3X__bKPnY5OUPmleekAY&q=composi%C3%A7%C3%A3o+da+letra+da+m%C3%BA+3A+tocando+em+frente&oq=composi%C3%A7%C3%A3o+da+letra+da+m%C3%BA+3A+tocando+em+frente&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoICAAQCBAHEB5QvDdY8HFgtnpoAHABeACAAaQCiAH3HpIBBDItMTSYAQCgAQQgAQdnd3Mtd2l6wAEB&scient=psy-ab&ved=0ahUKEwj_2vOJ1oruAhV5LLkGHZiDB2lQ4dUDCA0&uact=5. Acesso em: 07 jan. 2021.

SILVA, Marina Cabral da. Ortografia: emprego das letras h, s, z, x, ch, g, j, ss, sc. **Brasil Escola**. [S. l.], Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/ortografia-emprego-das-letras.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TERRA. **8 receitas de bolos fofinhos para saborear a qualquer hora**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/culinaria/8-receitas-de-bolos-fofinhos-para-saborear-a-qualquer-hora,99bd8342bf0bf8e9211ea02bdfbb1fe2lw8ot3fx.html> Acesso em: 9 jan. 2021.