

PATRÍCIA REGINA DE SOUZA

**CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Presidente Prudente

2019

PATRÍCIA REGINA DE SOUZA

**CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Financiadoras: CAPES (001) e FAPESP - Proc. 2017/04339-3

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

Presidente Prudente

2019

S729c Souza, Patrícia Regina de
Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I / Patrícia Regina de Souza. -- Presidente Prudente, 2019
221 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Ortografia. 4. Redescrição Representacional. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Conhecimento ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I

AUTORA: PATRICIA REGINA DE SOUZA

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente



Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO
Depto. de Letras Modernas / UNESP/Assis



Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília



Presidente Prudente, 29 de janeiro de 2019

*Aos meus pais por todo empenho para que o meu
sonho se tornasse possível e por terem me ensinado
que a maior riqueza que podemos ter é a fé porque
com ela não há impossíveis...*

*À Ana Luzia Videira Parisotto por tamanha luz que
tem dentro de si e por todo o carinho que sempre
teve comigo...*

*A todos os meus amigos e familiares que não se
limitaram a me apoiar, mas que deram a mão para
me acompanhar nesta jornada...*

AGRADECIMENTOS

“Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...” (João Guimarães Rosa)

Primeiramente a **Deus**, pois é Ele quem me ensina o amor em cada detalhe que se ocupa por mim, é Ele quem me ensina que é preciso espalhar aquilo que temos de bom e é isso o que eu tenho feito a cada passo que dou e em cada coração que eu consigo tocar... Sua bondade é tamanha que é possível enxergar um milagre Seu em cada simplicidade, Sua grandiosidade se releva no simples.

Aos meus pais, *Edilto e Regina*, por não apenas terem me dado asas e me ensinado a voar em busca dos meus sonhos, mas por acreditarem que eu sempre poderia alçar voos altos e, mesmo desconhecendo os trajetos que eu percorri, me deram a mão para me acompanhar. Eles foram a minha estrutura que nunca me permitiu cair.

Àquela a quem Deus me apresentou: minha orientadora *Ana Luzia Videira Parisotto*, exemplo de ser humano e de fé, por quem eu tenho profunda admiração. Obrigada pela paz que você emana, pelo seu sorriso que encoraja, por ser uma pessoa com um coração enorme e por toda a sua humildade, mesmo sendo uma das melhores profissionais que já conheci. Eu agradeço pela amiga e professora que sempre foi e, acima de tudo, pela confiança que depositou em mim desde o início da minha jornada acadêmica quando eu não sabia nem o que era pesquisa e você veio e me segurou pela mão e me ensinou tudo o que sou e que sei hoje como pesquisadora. Obrigada também por ter me proporcionado saberes que vão além da academia, por ter me ensinado a ser mais humana, com você eu aprendi que Deus nos fala de amor quando nos coloca diante de seres humanos de luz como você.

Aos meus irmãos *Samuel e Daniel* e às minhas cunhadas *Bruna e Camila* por terem sido morada quando eu precisei, pelas conversas descontraídas, pelos sorrisos que me iluminaram por dentro e por terem me presenteado com pérolas impagáveis: os meus sobrinhos.

À todos os meus sobrinhos que trouxeram acalento à minha alma em forma de sorrisos e de abraços sinceros. Obrigado por terem tornado bem mais leve essa caminhada

sem ao menos conhecer os trajetos que eu percorria, com vocês eu aprendi e aprendo todos os dias, seus sorrisos são inspiração para que eu prossiga. Vocês fazem florescer em mim a vontade de renascer melhor a cada nova manhã.

Aos meus familiares pelo apoio e carinho e a todos aqueles que não são de sangue, mas que são de coração, em especial à minha “avó” Rosa e à minha “tia” Rejane, que me adotaram como parte da família e que demonstram todo o seu amor em forma de orações para que Deus realize todos os propósitos que têm em minha vida.

À amiga de longa data Ana Carolina Lacerda (Carol) que sempre torceu por mim e vibrou com as minhas conquistas e que, mesmo distante, nunca deixou de estar presente dentro do meu coração, amiga com quem partilhei os meus primeiros sonhos e com a qual aprendi o verdadeiro sentido da amizade. Obrigada pelas lembranças sublimes, pelos abraços sinceros e por ter reservado em seu coração um lugar especial para que a minha simplicidade fizesse morada. Encontramo-nos por um propósito de Deus e, por escolha, insistimos em permanecer de mãos dadas e com o coração em sintonia.

Às amigas que encontrei na faculdade e que levei para a vida, sempre torcendo para que eu seja feliz e não sabem que eu já sou feliz por estar rodeada de pessoas como elas que nunca guardaram palavras de motivação, pois sempre acreditaram em mim: Mariana Almeida, a garota do sorriso alegre que partilha tudo de bom que tem dentro de si em forma de alegrias que proporciona aos que estão ao seu redor; Nathalia Massaro, aquela que, muitas vezes, acredita mais em mim do que nela mesma, mal sabe ela que é capaz de conquistar mais do que imagina porque tem o brilho da fé nos olhos e a garra dentro do coração; Andressa Kiill, aquela que merece o melhor do mundo porque espalha um pouco dela por onde passa, semeia amor; Gabriele Goes, que me acompanhou não só na faculdade, mas também nesta jornada do mestrado e que enxerga além do que pareço ser e, por isso, consegue se beneficiar do melhor que sou.

Às amigas de mestrado e doutorado, especialmente à Néryla Alves, Michele Germani, Evanileide Figueira, Lívia Rodrigues, Aline de Souza, Edir Barboza e Samanta Kasper. Obrigada pela amizade, companheirismo e cumplicidade com que fomos percorrendo esse caminho, dividindo tudo aquilo que construímos nesse percurso, pois, quando se caminha de mãos dadas, o trajeto fica bem mais leve e conseguimos apreciar suas belezas.

Àquelas que chegaram de repente, mas que fizeram morada instantânea porque pessoas especiais sempre são capazes de cativar um lugar em nosso coração: Andrea Ramos

de Oliveira, o brilho da sua alma resplandece na verdade que há em cada gesto seu, você tem a minha admiração e eu agradeço a Deus por tê-la encontrado; *Raquel Pozzenato Silazaki Lopes*, por ter aparecido em minha vida e por me fazer enxergar o quanto sou abençoada por ter pessoas verdadeiras ao meu lado; *Laís Agnes da Silva*, de um coração enorme e de uma fé inabalável, obrigada pela amizade e pelo incentivo, você é benção divina; *Valquiria Tonacio (Val)*, que me acompanhou de perto e que me mostrou a bondade de Deus em colocar em nossos caminhos aqueles que são capazes de nos fazer seguir confiantes, obrigada por ser como é!; *Renata Daniela Silva de Cristo*, a quem admiro como profissional e como pessoa e que, gentilmente, me deu um espaço dentro do seu coração; *Ana Paula Mendes da Silva*, que já era amiga antes de ser companheira de mestrado e que é o símbolo de que Deus sempre nos presenteia com o melhor.

Obrigada, também, *Karolaine dos Santos*, *Elaine Escovedo* e *Márcia Venâncio*, que, mesmo com as correrias dessa vida agitada, sempre foram capazes de reservar um tempo para se lembrar de mim e para me mostrar que, quando se quer, mesmo de longe é possível estar sempre por perto.

Às professoras da banca examinadora - *Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes* por todo o aprendizado que sempre me proporcionou nos momentos em que estivemos juntas e por ser uma pessoa que me inspira a ser melhor, uma pérola com brilho próprio; e *Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho*, a quem conheço há pouco, mas o brilho que há dentro das pessoas se conhece de longe e o dela transbordou pelos olhos, por toda a delicadeza com que olhou meu trabalho. Obrigada, especialmente, por terem me dado o privilégio de estarem comigo tanto na qualificação quanto na defesa e pelas contribuições ímpares para que o meu trabalho pudesse ser melhor.

Ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, representado pelas professoras *Dra. Renata Portela Rinaldi* e *Dra. Ana Luzia Videira Parisotto*, o qual tem sido o meu chão desde o momento em que me engajei no mundo da pesquisa e com o qual sempre aprendo.

À Escola Municipal “C. J. S. M.” e à equipe gestora por ter aberto as portas para que a minha pesquisa se tornasse possível e a todos os alunos do 5º ano da turma de 2018, principalmente os 12 que fizeram parte da segunda etapa do estudo, os quais contribuíram para a concretude desta dissertação, crianças com as quais me encontrei poucas vezes, mas consegui enxergar a grandiosidade de Deus em cada brilho de seus olhos e em cada sorriso a mim endereçado, já reservei um lugar especial para vocês em meu coração.

À CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo nº 2017/04339-3) pelo financiamento da pesquisa.

A todos os meus professores da educação básica que tem parte no que hoje sou e dos quais tenho boas marcas. Obrigada por terem me inspirado a seguir a carreira docente e por terem uma crença tão forte na educação que também me fizeram acreditar e lutar pela causa.

Ao PPGE da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, de Presidente Prudente e a todos os professores que contribuíram com a minha jornada acadêmica.

A todos aqueles que eu não citei e que são igualmente especiais porque fizeram parte dessa caminhada...

Muito Obrigada!

*Para o professor que olhe a produção da
criança sem muito cuidado, pode
parecer que ela apenas errou ou
acertou. Já para o aprendiz, o “erro”
pode revelar diferentes níveis de
conhecimento.*

(MORAIS, 2009, p. 30)

SOUZA, Patrícia Regina de. **Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2019. 221f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2019.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”. A escola, em geral, cobra dos alunos uma escrita padrão, mas não tem oportunizado situações de ensino que façam com que eles compreendam as regras ortográficas. Nessa perspectiva, é possível observar que os discentes têm demonstrado dificuldades para utilizar a norma ortográfica e isso tem se refletido em todos os níveis de ensino. A defasagem com relação à ortografia se deve, muitas vezes, às práticas escolares que têm feito com que suas dúvidas não sejam esclarecidas, já que a inserção de tarefas mecânicas no ensino não tem dado margem para que reflitam sobre o sistema ortográfico de modo a internalizarem as regras de forma consciente e explícita. Dessa maneira, para este estudo, estabelecemos as seguintes questões norteadoras: quais são os conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I? Quais são os principais erros ortográficos presentes nos textos produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I? Qual a relação existente entre o nível de explicitação da ortografia e a qualidade das transgressões intencionais produzidas pelos alunos? Tivemos como objetivo principal investigar os conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do ensino fundamental I, a partir da análise de seus erros ortográficos e com base na observação da relação existente entre o nível de explicitação de regras e a qualidade das transgressões intencionais. Para tanto, este estudo pautou-se na pesquisa quanti/qualitativa do tipo estudo de caso, a partir da utilização de vários instrumentos de coleta de dados, quais sejam: ditado de palavras reais e inventadas, tarefa de erro intencional, produções de textos e entrevista. De um modo geral, a análise dos dados revelou que o grupo de alunos com bom desempenho ortográfico tende a apresentar desempenhos satisfatórios nas atividades propostas, contudo ainda apresenta dificuldades na explicitação das regras ortográficas; por outro lado, os alunos com desempenhos inferiores em ortografia tendem a ter dificuldades em todas as tarefas que envolvem o conhecimento ortográfico. Sendo assim, destacamos a importância de um ensino sistemático, contextualizado, reflexivo e explícito da ortografia em que sejam levados em consideração os ritmos de aprendizagem dos alunos, a variação linguística e a natureza dos erros ortográficos, pois são fatores que podem interferir na aquisição do sistema ortográfico. Além disso, destacamos a importância de políticas públicas centradas nas necessidades formativas dos docentes, as quais atuem no sentido de suprir lacunas que foram deixadas na formação inicial, pois, sem um conhecimento profundo do sistema ortográfico, o professor não será capaz de ensinar ortografia de maneira reflexiva aos alunos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino e aprendizagem. Ortografia. Redescritção Representacional.

SOUZA, Patrícia Regina de. **Spelling knowledge of grade 5 elementary school students.** 2019. 221f. Dissertation. Graduate Program in Education, São Paulo State University - School of Sciences and Technology. Presidente Prudente/SP. 2019.

ABSTRACT

This study was conducted in the Graduate Program in Education at UNESP's FCT (School of Sciences and Technology) along the research thread "Educational Processes, Teaching, and Learning." Despite demanding that students follow normative standards for educated writing, schools do not usually provide learning opportunities that can help them understand spelling rules. As a result, students — at all school levels — show great difficulty in applying spelling rules. This spelling shortcoming is oftentimes due to teaching practices that fail to solve students' doubts about spelling; the use of tasks of a mechanical nature to teach spelling has not encouraged them to reflect on the spelling system in order to deliberately and explicitly internalize its rules. Hence, this study has elected the following guiding questions: What is the spelling knowledge of Grade 5 elementary school students? What are the major spelling mistakes found in texts produced by Grade 5 elementary school students? What is the relationship between the degree of spelling clarification in the classroom and the quality of students' intentional transgressions? This study aimed specifically at investigating the spelling knowledge of Grade 5 elementary school students based on the analysis of their spelling mistakes and by observing the relationship between the degree of rule explanation and the quality of intentional transgressions. To this end, this study adopted a qualitative-quantitative case-study design with multiple data collection tools, namely dictation of existing and made-up words, intentional misspelling tasks, text production, and interviews. Overall, the data analysis indicates that despite performing above average in the proposed activities, students with good spelling ability cannot explain spelling rules satisfactorily. On the other hand, below-average performers in relation to spelling tend to underperform in all tasks that require spelling knowledge. Thus, it should be emphasized the importance of a systematic, contextualized, reflective, and explicit mode of teaching of spelling that takes into account the students' learning pace, linguistic variation, and nature of spelling mistakes as these factors can negatively impact the internalization of the spelling system. Moreover, it should be noted that public policies that encourage teachers to fill existing gaps in their professional education are indispensable since teachers cannot teach spelling to their students in a reflective manner if they themselves do not know the spelling system in depth.

Keywords: Portuguese language; teaching and learning; spelling; representational redescription.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O contínuo de urbanização.....	61
Quadro 2 - O contínuo de oralidade-letramento.....	62
Quadro 3 - O contínuo de monitoração estilística.....	63
Quadro 4 - Casos de regularidades contextuais.....	67
Quadro 5 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos.....	68
Quadro 6 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais.....	68
Quadro 7 - Casos de Irregularidades.....	69
Quadro 8 - Caracterização dos alunos participantes da segunda fase da investigação.....	88
Quadro 9 - Erros envolvendo casos de regularidades diretas.....	94
Quadro 10 - Erros envolvendo casos de regularidades contextuais.....	94
Quadro 11 - Erros envolvendo casos de regularidades morfológico-gramaticais.....	97
Quadro 12 - Erros envolvendo casos de irregularidades.....	99
Quadro 13 - Erros envolvendo casos de transcrição fonética.....	103
Quadro 14 - Erros envolvendo casos de hipercorreção.....	104
Quadro 15 - Erros envolvendo casos de modificação da estrutura segmental das palavras.....	104
Quadro 16 - Erros envolvendo casos de juntura intervocabular e segmentação.....	107
Quadro 17 - Erros envolvendo casos de forma morfológica diferente.....	109
Quadro 18 - Erros envolvendo casos de forma estranha de grafar as letras.....	109
Quadro 19 - Erros envolvendo casos de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas.....	110
Quadro 20 - Erros envolvendo casos de acentos gráficos.....	113
Quadro 21 - Erros envolvendo casos de problemas sintáticos.....	118
Quadro 22 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala I.....	126
Quadro 23 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala II.....	127
Quadro 24 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala III.....	128
Quadro 25 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala IV.....	129
Quadro 26 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala V.....	130
Quadro 27 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala VI.....	131

Quadro 28 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às regularidades diretas.....	132
Quadro 29 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às regularidades contextuais.....	132
Quadro 30 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às regularidades morfológico-gramaticais	133
Quadro 31 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às irregularidades.....	134
Quadro 32 - Ditado de palavras reais dos alunos com bom desempenho em ortografia.....	141
Quadro 33 - Ditado de palavras reais dos alunos com desempenho ruim em ortografia.....	142
Quadro 34 - Ditado de palavras inventadas realizado por alunos com bom desempenho em ortografia.....	146
Quadro 35 - Ditado de palavras inventadas realizado por alunos com desempenho ruim em ortografia.....	146
Quadro 36 - Tarefa de transgressão intencional realizada por alunos com desempenho bom em ortografia.....	149
Quadro 37 - Tarefa de transgressão intencional realizada por alunos com desempenho ruim em ortografia.....	149
Quadro 38 - Tipos de transgressões intencionais cometidas por alunos com bom desempenho em ortografia.....	150
Quadro 39 - Tipos de transgressões intencionais cometidas por alunos com desempenho ruim em ortografia.....	151
Quadro 40 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 01.....	178
Quadro 41 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 02.....	179
Quadro 42 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 03.....	180
Quadro 43 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 04.....	181
Quadro 44 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 05.....	181
Quadro 45 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 06.....	182
Quadro 46 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 07.....	183

Quadro 47 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 08.....	183
Quadro 48 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 09.....	184
Quadro 49 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 10.....	185
Quadro 50 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 11.....	186
Quadro 51 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 12.....	186
Quadro 52 - Erros ortográficos de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia em contextos de regularidades e irregularidades ortográficas.....	187
Quadro 53 - Quantidade de desvios ortográficos de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia em contextos de regularidades e irregularidades ortográficas.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência das ocorrências à luz das classificações estabelecidas por Moraes (2009).....	135
Tabela 2 - Frequência das ocorrências à luz das classificações estabelecidas por Cagliari (2009).....	137
Tabela 3 - Frequência de ocorrências por aluno das alterações ortográficas no ditado de palavras reais.....	143
Tabela 4 - Frequência de ocorrências por aluno das alterações ortográficas no ditado de palavras inventadas.....	147
Tabela 5 - Porcentagem das transgressões intencionais por grupo de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia.....	153
Tabela 6 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>R inicial</u>	158
Tabela 7 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>R precedido de consoante no meio da sílaba</u>	159
Tabela 8 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>R precedido de consoante no início da sílaba</u>	160
Tabela 9 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>R em final de sílaba</u>	161
Tabela 10 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>R-forte entre vogais</u>	163
Tabela 11 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>M inicial</u>	164
Tabela 12 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>N inicial</u>	165
Tabela 13 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>M final</u>	166
Tabela 14 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra das grafias do <u>M e N no meio das palavras</u>	168
Tabela 15 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>NH</u>	169
Tabela 16 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do <u>R final em palavras no infinitivo</u>	170
Tabela 17 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra das grafias do <u>AM e ãO</u>	172

Tabela 18 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado na palavra *falou*.....173

Tabela 19 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado na palavra *jogou*.....174

Tabela 20 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do H inicial na palavra *honra*.....175

Tabela 21 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do H inicial na palavra *hoje*.....177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escala de alfabetismo conforme os dados do INAF (2015).....	34
Gráfico 2 - Representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta de produção de texto da produção coletada na segunda fase da pesquisa.....	91
---	----

LISTA DE SIGLAS

a.C	antes de Cristo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E1	Explicitação primária
E2	Explicitação secundária
E3	Explicitação terciária
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
I	Implícito
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MRR	Modelo de Redescrição Representacional
NURC	Norma Urbana Oral Culta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1	A escrita.....	30
2.2	Dificuldades e entraves para a aquisição da linguagem escrita	33
2.3	Alfabetização e letramento	39
2.4	O ensino e a aprendizagem da ortografia.....	47
2.5	Variação Linguística e norma urbana de prestígio	56
2.6	Classificação das alterações ortográficas	65
2.6.1	Regularidades e Irregularidades do sistema ortográfico (MORAIS, 2009)	66
2.6.2	Classificação de erros ortográficos – Cagliari (2009)	70
2.7	O Modelo de Redescritção Representacional (MRR) – Karmiloff-Smith (1995; 2010)	73
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
3.1	Pressupostos da produção de conhecimento na área da educação	76
3.2	A escolha metodológica: natureza e tipo de pesquisa.....	82
3.3	A especificidade da pesquisa com crianças	85
3.4	O campo empírico	86
3.5	Os sujeitos de pesquisa.....	87
3.5.1	Os sujeitos da primeira etapa da pesquisa	87
3.5.2	Os sujeitos da segunda etapa da pesquisa.....	87
3.6	Os instrumentos de coleta de dados.....	88
3.6.1	Ditado de palavras reais e inventadas.....	88
3.6.2	Escrita com violação proposital da ortografia	89
3.6.3	Produções de texto.....	89
3.6.3.1	Produções da primeira etapa.....	89
3.6.3.2	Produções da segunda etapa	91
3.6.4	Roteiro de entrevista.....	92
4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	93
4.1	Primeira etapa da pesquisa: análise dos dados e discussão dos resultados..	93
4.1.1	Categorização dos erros ortográficos	93
4.1.1.1	Categorização dos erros ortográficos à luz das classificações estabelecidas por Moraes (2009).....	93
4.1.1.1.1	Regularidades diretas	94

4.1.1.1.2	Regularidades contextuais	94
4.1.1.1.3	Regularidades morfológico-gramaticais.....	97
4.1.1.1.4	Irregularidades.....	99
4.1.1.2	Categorização dos erros ortográficos à luz das classificações estabelecidas por Cagliari (2009)	102
4.1.1.2.1	Transcrição Fonética	102
4.1.1.2.2	Hipercorreção	104
4.1.1.2.3	Modificação da Estrutura Segmental das Palavras.....	104
4.1.1.2.4	Juntura Intervocabular e Segmentação.....	107
4.1.1.2.5	Forma Morfológica Diferente.....	109
4.1.1.2.6	Forma estranha de traçar as letras	109
4.1.1.2.7	Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas	110
4.1.1.2.8	Acentos gráficos.....	113
4.1.1.2.9	Problemas Sintáticos	118
4.1.2	Seleção dos alunos para compor a amostra da segunda etapa da pesquisa	125
4.1.3	Seleção dos contextos regulares e irregulares a serem investigados na segunda etapa da pesquisa	131
4.1.4	Frequência das ocorrências das alterações ortográficas	135
4.2	Segunda etapa da pesquisa: análise dos dados e discussão dos resultados ..	140
4.2.1	Nível de elaboração dos conhecimentos de alunos com bom desempenho e com desempenho ruim.....	140
4.2.1.1	Ditado de palavras reais	141
4.2.1.2	Ditado de palavras inventadas.....	145
4.2.1.3	Transgressão intencional	148
4.2.2	Descrição e análise dos modos de explicitação de regras ortográficas	157
4.2.2.1	Nível de explicitação verbal dos alunos sobre casos envolvendo regularidades contextuais.....	157
4.2.2.2	Nível de explicitação verbal dos alunos sobre casos envolvendo regularidades morfológico-gramaticais	170
4.2.2.3	Nível de explicitação verbal dos alunos sobre casos envolvendo irregularidades.....	175
4.2.3	Relação entre nível de explicitação ortográfica e qualidade das transgressões intencionais.....	178
4.2.4	Tendência ao erro: ditado x produção textual	187
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICES	208
	Apêndice A - Ditado de palavras reais	208
	Apêndice B - Ditado de palavras inventadas.....	209

Apêndice C - Tarefa de erro intencional	210
Apêndice D - Roteiro de entrevista	211
ANEXOS	212
Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética.....	212
Anexo B - TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	213
Anexo C - Termo de Assentimento (Crianças)	216
Anexo D - Conto “O patinho bonito”	218
Anexo E - Protocolo NURC.....	221

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é um dos princípios garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Ainda de acordo com tal lei, a educação tem como finalidade a formação plena do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania, além de sua qualificação para o trabalho. Assim, as instituições escolares devem exercer o papel de formar o indivíduo levando em consideração esse princípio.

De tal modo, o ler e escrever são funções essenciais da escolaridade obrigatória, ou seja, é dever da escola fazer com que todos os alunos se incorporem à cultura escrita, isto é, saibam ler, escrever e compreender o que leem, para que participem efetivamente das práticas sociais, uma vez que tais competências se constituem como fundamentais em uma cultura letrada (LERNER, 2002).

Dessa maneira, a aquisição da escrita padrão inclui a apropriação das normas ortográficas, pois este é um dos critérios que garantem que um aluno possui o domínio do sistema de escrita. Todavia, o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica é algo que vem sendo alvo de inúmeros estudos (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2009; SANTOS, 2015; SANTOS; MIRANDA, 2011; VASCONCELOS et al., 2010) os quais, infelizmente, têm apontado que os alunos não estão se apropriando do sistema ortográfico ao longo da escolarização, haja vista que muitos deles têm chegado ao ensino superior apresentando desvios ortográficos (GARCIA; MIRANDA, 2008).

De acordo com Morais (2009), essa inapropriação tem ocorrido devido à forma como a ortografia tem sido trabalhada nas aulas de língua portuguesa, pois não é incomum que a palavra “ortografia” seja sinônimo de ditados de verificação e de atividades de cópia e memorização, pois muitos professores ainda utilizam tal metodologia para o ensino da gramática normativa, tendo em vista o seu desconhecimento quanto à natureza das regularidades ortográficas, as quais só são aprendidas com base em um ensino reflexivo e explícito.

Diante da problemática apresentada anteriormente, ao longo da minha¹ trajetória na graduação, debruicei-me sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica nos anos iniciais do ensino fundamental I, tendo desenvolvido três pesquisas que me colocaram em contato com as especificidades do que seja ensinar e aprender a ortografia.

¹ Na introdução deste trabalho, utilizei, recorrentemente, a primeira pessoa do singular para expressar minhas experiências pessoais que culminaram na elaboração desta pesquisa.

No primeiro projeto de pesquisa, financiado pela FAPESP² e intitulado "A ortografia na sala de aula: o que revelam os textos produzidos por alunos do ensino fundamental I", tivemos como principal objetivo compreender quais eram as dificuldades ortográficas mais frequentes nas produções textuais dos alunos. Ao analisar as produções textuais dos discentes, pudemos observar que, mesmo estando no final do 1º ciclo do Ensino Fundamental, eles possuíam muitas dificuldades com relação ao sistema ortográfico, uma vez que encontramos muitos erros primários que infringiam regras básicas. Além disso, constatamos que as principais dificuldades ortográficas dos discentes pesquisados estavam relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais e àquelas decorrentes de erros atinentes à transcrição fonética, pois a variação linguística foi evidenciada como um fator que interfere na apropriação das normas ortográficas.

O projeto se encerrou com a constatação de que, mesmo no final do primeiro ciclo, os alunos não dominavam regras ortográficas básicas. Por isso, diante das dificuldades acentuadas dos alunos com relação à apropriação da ortografia, sentimos a necessidade de ir para além de apenas diagnosticar que os alunos estavam com dificuldades, já que interessava-nos contribuir no sentido de tentar buscar possíveis soluções para os problemas evidenciados.

Por isso, em continuidade à primeira pesquisa, conseguimos a prorrogação da concessão de bolsa por mais um ano, período no qual desenvolvemos a segunda pesquisa sobre o tema, intitulada "Ortografia: uma proposta de intervenção para superação de erros frequentes produzidos por alunos do quinto ano do ensino fundamental I". Nessa pesquisa, debruçamo-nos na análise dos erros ortográficos produzidos pelos alunos de quinto anos do ensino fundamental e realizamos alguns momentos de intervenção nas salas pesquisadas. Dessa forma, propusemos atividades que visaram à superação das dificuldades ortográficas encontradas nas produções dos discentes. Foi possível evidenciar que a intervenção escolar com relação aos erros ortográficos teve um impacto positivo e significativo para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções textuais, uma vez que tais redações apresentaram um menor número de desvios ortográficos após o processo de intervenção escolar.

A pesquisa mencionada anteriormente foi importante porque se constituiu como o meu primeiro contato com a sala de aula e foi nesses momentos em que pude vivenciar o contexto escolar e elaborar algumas atividades relacionadas à norma ortográfica e à variação linguística, de modo a contribuir para que os alunos se apropriassem da norma culta de

² Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo: 2014/01148-4)

escrita, através de atividades que privilegiaram a reflexão sobre o conteúdo ortográfico. Também pude acompanhar o empenho dos docentes para ensinar seus alunos com qualidade, apesar dos inúmeros desafios e da falta de recursos, uma vez que a escola pesquisada se situava na periferia.

A partir do desenvolvimento dos dois projetos de pesquisa citados anteriormente, sentimos a necessidade de observar o outro lado, ou seja, como o professor ensinava a ortografia. Essa possibilidade emergiu da participação no grupo de pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" cujos estudos, naquele ano, versavam sobre a formação docente inicial e continuada, no contexto das escolas municipais de Presidente Prudente.

Dessa maneira, desenvolvi o projeto intitulado “Ensino de ortografia: Quais têm sido as práticas docentes?”, o qual foi derivado de uma pesquisa maior³ que estava sendo desenvolvida pelo Grupo de pesquisa, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto. Tal pesquisa ampliou o meu olhar, já que pude compreender a ortografia sob a ótica dos docentes e as dificuldades deles ao lidar com a ortografia em seu contexto de trabalho.

Na pesquisa supracitada, verificamos que, com relação ao ensino de ortografia, as práticas docentes eram diversificadas e os professores utilizavam várias atividades para trabalhar com o conteúdo, sendo que a grande maioria das práticas docentes contribuía para a aprendizagem dos alunos que estavam no processo de construção interna da norma ortográfica. Constatamos também que, no ensino de ortografia, muitos professores privilegiavam a reflexão sobre as dificuldades dos alunos, o trabalho com a ortografia de forma contextualizada, a utilização de jogos e dinâmicas, porém algumas práticas pautadas no ensino tradicional demonstraram que os docentes possuíam necessidades formativas sobre as quais era preciso refletir.

Nessa perspectiva, a minha inquietude para a pesquisa do mestrado surgiu durante as intervenções realizadas em uma pesquisa de IC (Iniciação Científica) desenvolvida na graduação. No processo de intervenção escolar da pesquisa, trabalhamos com alguns conteúdos específicos (regularidades diretas – P, B, T, D, F e V -; regularidades contextuais e morfológico-gramaticais – R e RR, M e N, ão e AM -; irregularidades - S, C, Ç, Z e H inicial -; uso do dicionário, além da variação linguística e da aquisição da norma padrão) que foram evidenciados como as maiores dificuldades dos quatro quintos anos pesquisados e algo que

³ Intitulada: “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna” e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ficou nítido foi que os alunos, muitas vezes, conseguiam verbalizar as regras ortográficas, mas, quando colocados em situações em que tinham que utilizar tais regras, apresentavam dificuldades na realização das atividades.

Diante disso, tendo consciência da importância de que os alunos se apropriem da escrita padrão e de que é fundamental que a ortografia seja um objeto não só de ensino, mas também de aprendizagem, nesta pesquisa de mestrado decidi me aprofundar sobre o tema “ortografia”, focalizando a seguinte problemática: quais são os conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I? Dentro dessa questão norteadora, surgem outras que fomentaram a realização desse estudo, quais sejam: Quais são os principais erros ortográficos presentes nos textos produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I? Qual a relação existente entre o nível de explicitação da ortografia e a qualidade das transgressões intencionais produzidas pelos alunos?

Definimos, assim, que essa investigação quanti/qualitativa do tipo estudo de caso seria realizada com alunos dos 5^{os} anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Presidente Prudente, representados por uma amostra⁴ diferente em cada fase da pesquisa. Na primeira fase da pesquisa, analisamos e categorizamos as produções textuais de 168 discentes à luz das classificações das alterações ortográficas estabelecidas por Moraes (2009) e Cagliari (2009). Em um segundo momento, com base na categorização e análise da frequência dos erros ortográficos, foram selecionados 02 alunos de cada um dos seis quintos anos, sendo um que apresentou mais dificuldades e um com o menor número de desvios. Os alunos selecionados foram submetidos a três tarefas: (1) ditado de palavras reais e inventadas, (2) escrita com violação proposital da ortografia e (3) produção de texto, além de uma entrevista, através das quais foi possível apreender qual o nível de conhecimento ortográfico que cada grupo de alunos apresentou.

Para Moraes (2009), o ensino da ortografia de modo sistemático e reflexivo se configura como algo fundamental para que as dúvidas dos alunos sejam sanadas e para que tenham êxito ao se apropriar das convenções ortográficas.

Cagliari (2002) acredita que uma mudança no que concerne ao ensino de ortografia só acontecerá, de fato, se ela passar a ter seu espaço dentro da sala de aula, uma vez que, de acordo com o autor, atualmente a ortografia vem sendo colocada como um aspecto secundário ou até mesmo não tem sido objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa, o que representa

⁴ É importante esclarecer que o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa, sob o número CAAE - 72873717.8.0000.5402.

um retrocesso educacional. Por isso, segundo ele, uma mudança nesse sentido é essencial para que os alunos reflitam sobre as suas dificuldades e se expressem de acordo com a norma culta.

É pertinente destacar que, em função do método de ensino adotado pelo docente para o ensino de língua portuguesa, o ensino de ortografia pode ser deixado em segundo plano. Nesse contexto, conforme Queiroz e Pereira (2013), métodos sintéticos e analíticos, por exemplo, consideram a dimensão linguística (consciência fonológica, princípio alfabético-ortográfico) como a base do ensino, já os métodos advindos do paradigma construtivista tendem a desconsiderar essa dimensão linguística, uma vez que privilegiam o trabalho com os gêneros textuais (letramento). Isso ocorre porque, conforme Soares (2016, p. 25), os métodos de ensino “[...] derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita” (grifo da autora).

Nessa perspectiva, Queiroz e Pereira (2013), assim como Soares (2016), advogam pela articulação de diferentes métodos de ensino que possam contemplar tanto a alfabetização quanto o letramento de maneira integrada. Ou seja, conforme a concepção mais recente de Soares (2016), é necessário que se privilegiem métodos de ensino, por meio dos quais se possam trabalhar, de maneira articulada, as diferentes facetas⁵ (linguística, interativa e sociocultural) da linguagem escrita. Tal proposta é de extrema relevância quando se pensa no ensino de ortografia, tendo em vista que assim é possível um ensino de maneira integrada e reflexiva, o que contribui para que os alunos se apropriem do sistema ortográfico de forma significativa e contextualizada.

Em consonância com o que foi abordado anteriormente, vale ressaltar que, ao realizarmos uma pesquisa que se centra no ensino de ortografia (faceta linguística), nossa intenção não é relegar o trabalho com a produção de texto a uma esfera secundária, pois concordamos com Costa Val et al. (2009), quando afirmam que um texto é composto por três dimensões: a discursiva, a conceitual e a formal. Todas essas dimensões devem ser objeto de ensino, mas ressaltamos a importância de um trabalho sistemático, reflexivo e explícito da ortografia, já que, de acordo a autora, os aspectos que mais têm sido enfatizados na correção de um texto por parte dos professores se referem à ortografia e à acentuação. Contudo, toda essa preocupação em corrigir os erros ortográficos presentes nas produções dos alunos não

⁵ A aprendizagem da linguagem escrita requer o trabalho com três facetas, quais sejam: a faceta linguística que diz respeito à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita; a faceta interativa que se refere às habilidades de compreensão e produção de textos; e a faceta sociocultural que se refere aos usos, funções e valores atribuídos à escrita nos contextos socioculturais (SOARES, 2016).

tem surtido o efeito desejado, ou seja, não tem feito com que escrevam de acordo com a norma culta.

Nos últimos anos, muitos autores têm pesquisado sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica com o intuito de compreender: a relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia (ALMEIDA, 2013); as relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produções (NOBILE; BARRERA, 2016); o desempenho ortográfico de escolares (SAMPAIO, 2012; SAMPAIO; CAPELLINI, 2011a); a apropriação da ortografia ao longo da escolaridade (NICOLAU, 2013); a ortografia em livros didáticos (SOARES, 2014); além de trabalhos teóricos que buscam compreender os problemas para a aquisição ortográfica (GALUCH; SFORNI, 2009; OLIVEIRA, 2013) e pesquisas que contemplam propostas de intervenção que visem superar tais dificuldades (SAMPAIO, 2012; SAMPAIO; CAPELLINI, 2011b).

Entretanto, ao realizarmos um levantamento bibliográfico exploratório referente ao objeto de estudo, percebemos que o número de pesquisas sobre o nível de explicitação ortográfica é restrito. Nesse sentido, existem pesquisas que têm se debruçado à análise do nível de explicitação de alunos dos anos iniciais (MORAIS, 2009; SANTOS; BARRERA, 2012), do ensino médio (SANTOS, 2015), dos professores em exercício (ARAÚJO, 2012) e de professores em formação inicial (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015).

Porém, as pesquisas que focalizam o nível de explicitação ortográfica de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental não têm utilizado as produções textuais como fonte de dados para a análise do desempenho ortográfico dos discentes, algo que esta pesquisa buscou contemplar em sua primeira etapa, analisando os erros ortográficos frequentes produzidos por estudantes de quinto ano do ensino fundamental; após essa etapa, verificamos se os alunos tendem a errar mais palavras durante a escrita de palavras soltas (ditados) ou durante o contexto de escrita de uma produção de texto.

Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar os conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do ensino fundamental I, a partir da análise de seus erros ortográficos e com base na observação da relação existente entre o nível de explicitação de regras e a qualidade das transgressões intencionais. E os objetivos específicos que emergiram das indagações acima elencadas foram:

- Diagnosticar os erros ortográficos produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I;
- Categorizar os erros e observar a sua frequência;

- Analisar o nível de elaboração dos conhecimentos de alunos com bom desempenho e com desempenho ruim no que diz respeito à norma ortográfica de casos de regularidades contextuais (uso de M, N e NH; R e RR), regularidades morfológico-gramaticais (AM e ãO; uso do R final em palavras no infinitivo, o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado) e de irregularidades (uso do H inicial);

- Descrever e analisar os modos de explicitação de regras ortográficas;

- Verificar a relação entre nível de explicitação dos alunos e a qualidade das transgressões intencionais;

- Averiguar se os alunos tendem a errar mais palavras durante a escrita de palavras soltas (ditados) ou durante o contexto de escrita de uma produção de texto

Esta dissertação, além desta introdução, apresenta-se dividida em mais três capítulos. Na seção denominada “Referencial teórico”, discutiremos sobre a parte teórica que ancora este estudo, abordando sobre aspectos como: a escrita e as dificuldades para a sua aquisição, alfabetização e letramento, o ensino e aprendizagem da ortografia, variação linguística e norma urbana de prestígio, classificação das alterações ortográficas e apresentamos, ainda, o Modelo de Redescritção Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1995, 2010). Em seguida, no item “Procedimentos Metodológicos”, detalhamos as etapas necessárias à realização da pesquisa, além de explicitarmos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram a nossa investigação. Posteriormente, dedicamo-nos à apresentação e análise dos dados e, por fim, nas Considerações Finais, tecemos nossas reflexões acerca da realização do estudo e das contribuições alcançadas para pensar sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, mais especificamente no que diz respeito à norma ortográfica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos as balizas teóricas que sustentaram a nossa investigação. Para tanto, valemo-nos de autores variados que trouxeram contribuições para a reflexão acerca do nosso objeto de estudo.

2.1 A escrita

Conforme Colello (2007, p. 21) “Se a linguagem é a maior das invenções humanas, a escrita é a maior conquista da civilização”. Em consonância com tal autora, Queiroz (2009, p. 2) explicita que o valor da escrita se dá na medida em que ela é capaz de fixar a linguagem falada em uma forma permanente ou semipermanente, além de ser capaz de transcender as condições ordinárias de lugar e tempo.

Ainda de acordo com Queiroz (2009, p. 2):

A escrita é ao mesmo tempo das coisas mais universais e mais inapreensíveis. Sem a escrita, a cultura, definida como uma “inteligência transmissível”, não existiria (talvez existisse de forma rudimentar que mal se poderia reconhecer). A lei, a religião, o comércio, a poesia, a filosofia e a história – todas as atividades que dependem de certo grau de permanência e de transmissão – seriam, se não impossíveis, bastante restritas. Mesmo tendo se ampliado as possibilidades de transmissão oral há um ou dois séculos [...], esta ainda circunscrita a estreitos limites se comparada com os mundos abertos pelo uso da escrita. (grifo da autora).

Gomes (2008, p. 3) deixa claro que o surgimento da escrita foi um dos fenômenos mais significativos, pois causou uma revolução nas comunicações, o que fez com que os historiadores estabelecessem:

[...] o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História.

Nesse sentido, a invenção da escrita garantiu muitos ganhos à sociedade, porém a humanidade viveu por um longo período de tempo sem utilizá-la, valendo-se de outros meios (linguagem articulada) que garantissem a comunicação entre os indivíduos. Não é possível compreender qual era o meio de comunicação utilizado pelos antepassados, já que “Ao longo de milênios, as línguas desenvolveram-se, modificaram-se e desapareceram, e não deixaram

atrás de si nem sequer um fragmento ou um vestígio para que os estudiosos pudessem reconstruí-las” (QUEIROZ, 2009, p. 3).

Todavia, por meio de marcas e inscrições pré-históricas, é possível perceber que o ser humano em tempos remotos já internalizava a necessidade de produzir registros. Assim, as mais antigas tentativas de escrita “[...] protagonizadas pelo homem chegaram até nós principalmente através de alguma inscrição: as pinturas rupestres, [que] por um cuidado da natureza, ainda hoje comunicam ao homem – milênios mais tarde – aspectos da vida daqueles ancestrais” (GOMES, 2008, p. 1).

Rasteli (2015) explicita que desde os primórdios da civilização, na tentativa de elaborar meios de comunicação, o ser humano se valeu de vários sistemas de escrita, tais como: a pictográfica (pinturas rupestres) e a ideográfica (caracteres cuneiformes e hieróglifos). Ainda de acordo com tal autor, essas primeiras formas de escrita utilizadas pelo homem datam aproximadamente do século XI a.C.

Em relação à escrita cuneiforme, Gomes (2008) destaca que o seu principal uso pelos mesopotâmicos esteve relacionado à contabilidade e à administração (registros de bens e propriedades, além de cálculos e transações comerciais). Tais informações eram gravadas em tabletas de argila com estiletes. Contudo, destaca que outras atividades (literatura, direito e astronomia) também se estabeleceram auxiliadas pela escrita.

Os egípcios foram os responsáveis por redefinir o suporte e a forma de escrita no processo cuneiforme, uma vez que “[...] usavam a forma material do livro, com o uso do papiro em forma de rolo, o emprego da tinta e a utilização das ilustrações como complemento explicativo do texto” (GOMES, 2008, p. 7). Assim:

O sistema egípcio de escrita já reproduzia quase que totalmente a língua falada, pois alguns dos seus pictogramas já representavam sílabas. Além dos pictogramas, era formado por fonogramas (representação de sons) e outros signos determinantes. Naquela civilização, a escrita está estreitamente ligada aos registros de rituais sagrados, colheitas, estações e movimento de cheia e vazante do Nilo. Por seus fonogramas, podemos dizer que a escrita egípcia já constituía uma ideia mais ou menos aproximada de um alfabeto, pois já trazia uma característica de representações silábicas. (GOMES, 2008, p. 7-8).

Queiroz (2009) destaca que, apesar de datarem do começo do terceiro milênio a.C., as inscrições hieroglíficas egípcias ainda existem. Conforme a autora, tal tipo de escrita atingiu um grau máximo de evolução durante a primeira dinastia egípcia (século XXX ou XXIX a. C.).

Com o passar do tempo, emerge a necessidade da invenção de uma escrita que aprimore a comunicação. Desse modo surge o alfabeto, o qual é entendido como um sistema “[...] de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. A palavra alfabeto vem do latim *alphabetum*, que por sua vez é composta pelo nome das duas primeiras letras do alfabeto grego: *alpha* e *beta*, já emprestadas das línguas semíticas” (QUEIROZ, 2009, p. 6, grifo da autora).

No que diz respeito à história da escrita alfabética no Ocidente, Queiroz (2009) enfatiza que os gregos representaram um papel de grande importância, já que a escrita semita por eles adaptada constituiu base para a origem (direta ou indireta) de todas as escritas alfabéticas que são utilizadas atualmente e, embora o papel deles tenha sido uma adaptação e não a invenção, aperfeiçoaram a escrita alfabética de tal maneira que, apenas com poucas modificações, foi durante três mil anos um sistema incomparável de expressão e comunicação de pessoas de diferentes línguas e nacionalidades.

A criação do alfabeto foi uma forma de aperfeiçoamento das antigas escritas ideográficas e pictográficas, pois os desenhos que antes representavam ideias passam a representar os sons da fala. Assim, no sistema alfabético ocorre uma decomposição das palavras em sons simples em que cada som é representado por um só signo (GOMES, 2008).

Gomes (2008, p. 13) ressalta o valor inegável da escrita, mas também enfatiza que é preciso estar atento para as evoluções pelas quais ela passou e tem passado. Para o autor:

Nos últimos anos do século XX surge uma nova maneira das pessoas se comunicarem. As correspondências pessoais – as antigas missivas manuscritas, e os textos oficiais e comerciais – datilografados – foram substituídos pelas correspondências virtuais.

Queiroz (2009, p. 14) também partilha da concepção de Gomes (2008) de que a escrita passou por mais uma evolução, pois há um novo suporte para ela: o mundo digital. Ainda de acordo com a autora:

A revolução provocada pela criação da imprensa, em 1450, é a mesma que ocorre com o uso dos computadores. Fala-se em morte do livro, em fim da escrita; no entanto, o que ocorre é que cada instrumento utilizado pelo homem para se comunicar atende às necessidades do seu tempo: *volumem*, *codex*, livros, hipertextos representam o progresso cultural da humanidade (grifo da autora).

Nesse sentido, por um longo período da história, a escrita foi algo restrito a uma pequena parcela da população. Entretanto, com a Revolução Industrial e o advento da sociedade capitalista, ocorreram grandes transformações na sociedade. Decorrente dessas

transformações aconteceu a democratização da escola pública para as camadas populares, pois o ler e o escrever se tornaram requisitos essenciais frente às novas demandas da sociedade.

Dessa maneira, a escrita tornou-se um instrumento primordial para o indivíduo. Por isso, conforme Cagliari (2009, p. 7):

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber pôde ser controlado pelos indivíduos. (grifo nosso).

Diante do que foi mencionado na citação anterior, atualmente, a não proficiência em leitura e escrita (analfabetismo⁶) ou o seu conhecimento de forma restrita (analfabetismo-funcional⁷) são tidos como sinônimos de fracasso escolar e, conseqüentemente, como sinônimo de fracasso do sujeito como ser social, uma vez que, vivendo em uma sociedade letrada e essencialmente grafofônica, tornam-se fundamentais as habilidades de leitura e escrita, já que tais habilidades se fazem necessárias para atuação plena do sujeito na sociedade.

2.2 Dificuldades e entraves para a aquisição da linguagem escrita

Embora seja indiscutível que a aquisição da escrita é algo fundamental e um dos pilares da educação básica, cumprir tal objetivo educacional tem se configurado como um desafio, pois as dificuldades que permeiam essa aquisição estão escancaradas (CAGLIARI, 2009; COLELLO, 2007; COLELLO; LUCAS, 2017; GALUCH; SFORNI, 2009) refletindo o fracasso da escola ao lidar com o ensino desse objeto.

Dados do INAF⁸ (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, 2015) revelam que, de um total de 2002 pessoas investigadas, 73% se caracterizam como analfabetas funcionais e apenas 8% dessa população atingiu o grau de alfabetizada, ou seja, aqueles que compreendem e interpretam textos em situações usuais e que são capazes de atuar na resolução de problemas, sem restrições para realizar tais ações.

⁶ Analfabetismo diz respeito à condição de pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura e a escrita.

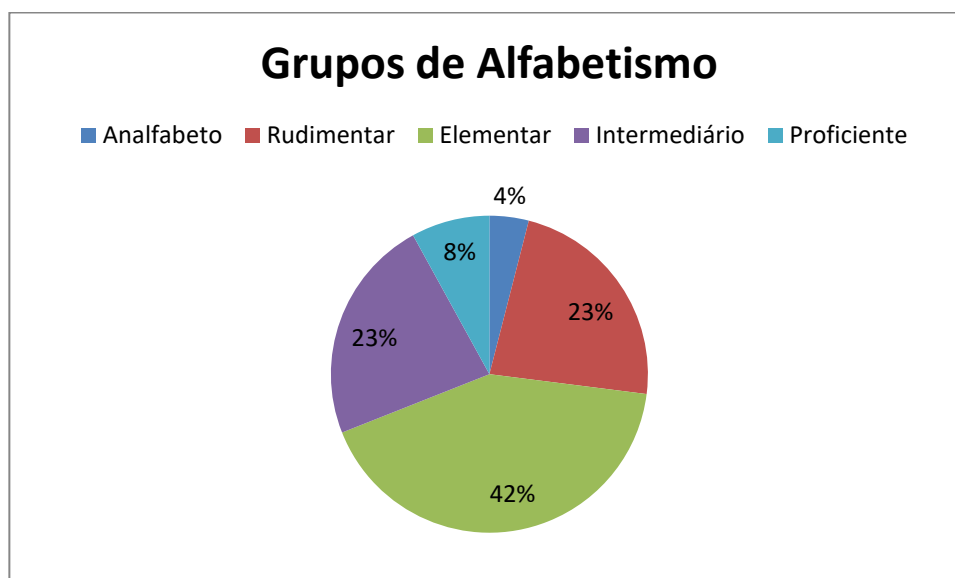
⁷ Analfabetismo funcional diz respeito à condição de indivíduos que, embora sejam alfabetizados, são incapazes de compreender textos ou realizar operações matemáticas.

⁸ O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) é uma pesquisa realizada em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG “Ação Educativa”, apoiada pelo IBOPE inteligência que objetiva medir o nível de alfabetismo entre pessoas de 15 a 64 anos residentes no Brasil, medindo suas habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática no contexto cotidiano.

Ainda de acordo com o INAF (2015) é visível que a escolaridade faz com que os indivíduos alcancem maiores graus de alfabetismo, todavia mesmo a relação grau de alfabetismo e escolaridade não tem sido linear, uma vez que alunos dos ensinos médio e superior não têm conseguido atingir os maiores graus de alfabetismo. Destaca-se que, de acordo com a escala de 5 níveis⁹ (analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente) estabelecida pelo indicador, a grande maioria que conseguiu cursar ou concluir o ensino superior permanece no grupo elementar (32%) e intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição de proficiência dentro da escala utilizada.

No gráfico 1, a seguir, é possível verificar a distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo:

Gráfico 1 - Escala de alfabetismo conforme os dados do INAF (2015)



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, de acordo com os resultados do INAF (2015).

Nesse contexto, Colello (2007) enfatiza que permanecer na escola não significa aprender efetivamente a língua escrita, já que, para a autora, alfabetizados são aqueles que

⁹ Dentro da escola de proficiência estabelecida pelo INAF, são considerados cinco níveis de alfabetismo, os quais, de maneira geral, podem ser assim definidos: o *Analfabetismo* diz respeito à condição de indivíduos que não realizam tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; o *Nível Rudimentar* diz respeito à capacidade de localizar informações explícitas em textos simples e de resolver operações matemáticas elementares; no *Nível Elementar*, o indivíduo já é capaz de ler e compreender textos de média extensão, realizando pequenas inferências e também já atua na resolução de problemas matemáticos que exigem certo grau de planejamento e controle; o *Nível intermediário* diz respeito à capacidade de localizar informações em textos diversos, interpretar e elaborar sínteses e de resolver problemas matemáticos mais complexos; o *Nível Proficiente* é o último patamar do alfabetismo, ou seja, o indivíduo que se encontra nesse nível não apresenta restrições para ler, compreender e interpretar textos e nem para realizar operações matemáticas (INAF, 2015).

sabem ler e escrever e utilizam essas habilidades como instrumento de comunicação e expressão para ampliar contatos, se fazer presente no mundo e compreendê-lo.

Dessa maneira, além do “analfabeto absoluto”, o baixo letramento e o analfabetismo funcional têm sido objetos de preocupação entre os educadores. Isso é um “subproduto” da nossa educação que foi causado devido a um conjunto de problemas (escassez de recursos, burocratização, desvalorização do professor, formação prática dos educadores, baixa qualidade de ensino etc.) que continuam a existir no campo da educação (COLELLO, 2007).

Diante disso, muitos são os desafios impostos à escola na medida em que é a instituição responsável pela formação de cidadãos que possam atuar na sociedade, porém têm havido impasses que impossibilitam que ela cumpra a sua real função. Por isso, conforme explicitam Lima e Ferreira (2010), existem muitas barreiras na formação de leitores e escritores, mas também existem muitas possibilidades e alternativas para a superação do fracasso na formação dos alunos.

No que diz respeito aos desafios para o ensino da língua materna, Lima e Ferreira (2010) elencam a precária formação docente que não dá conta de subsidiar o desenvolvimento de alunos críticos e reflexivos, a manutenção de velhos paradigmas e práticas tradicionais no ensino de língua portuguesa, além da exclusão de alunos dentro das salas de aula. Nessa perspectiva, as autoras defendem uma inovação dentro das instituições escolares que garanta a democratização da leitura e da escrita.

Entretanto, no que diz respeito ao ensino de língua materna, “[...] o problema e as dificuldades são maiores que imaginamos e vão mais além do que o imaginável. Eles transcendem às melhores intenções dos educadores” (LIMA; FERREIRA, 2010, p. 2).

Nesse contexto, nas séries iniciais do ensino fundamental, período em que ocorre o processo inicial de alfabetização, as crianças passam por dificuldades para se apropriar da leitura e da escrita, dada a complexidade do sistema e devido à forma como são alfabetizados. Todavia, mesmo após os quatro anos iniciais, as crianças não têm conseguido ter sucesso, pois, de modo geral, as escolas “[...] formam alunos que mal conseguem ler e escrever, que não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos” (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 2).

Porém, independentemente da forma como o aluno chegue à escola, é necessário que o ensino seja capaz de suprir supostas carências que ele tenha, uma vez que nesse princípio se alicerça o papel da escola. Por isso, o docente que ensina língua materna deve trabalhar atividades de linguagem que façam com que os discentes se apropriem da leitura e da escrita.

Diante dos dados que evidenciam que, apesar do ensino, os alunos não conseguem aprender, não é incomum encontrar professores que interpretam as dificuldades dos discentes como sendo decorrentes de um distúrbio de aprendizagem. Todavia, no que diz respeito ao problema relacionado ao fracasso, subjazem inúmeros fatores que não podem ser desconsiderados.

Nessa perspectiva, não é de hoje que os problemas educacionais procuram encontrar um culpado para justificar a insuficiência da escola em dar conta da formação plena dos seus alunos. Asbahr (2012) explicita que para explicar o fracasso escolar surgem duas ordens de explicações: as que buscam relacionar o fracasso escolar à incapacidade do aluno e as que remetem o fracasso à incompetência do professor. Em relação à primeira, a autora apresenta que, ao longo do tempo, surgiram três teorias que, embora com justificativas diferenciadas, acabam por culpabilizar o aluno pela sua dificuldade de aprendizagem. São elas:

- Teorias raciais: partia-se do pressuposto de que haveria um determinismo biológico, hereditário para as aptidões intelectuais. Nesse sentido, alguns estariam aptos à escolarização e outros não, sendo que os negros e mestiços seriam os identificados como incapazes e mais propensos ao crime, à violência, à vagabundagem etc.

- Teorias da carência/privação cultural: as causas da incapacidade de aprender estariam na criança e no contexto cultural de onde provém, já que as condições ambientais teriam interferência em seu desenvolvimento. A falta de estimulação adequada das crianças pobres faz com que não se adaptem a realidade escolar. Há, assim, o surgimento de programas compensatórios (merenda escolar para os subnutridos, por exemplo). Vale destacar que é nessa perspectiva que surge o mito da deficiência linguística, que explicaria o fracasso dos alunos das camadas populares (SOARES, 2001).

Diante do que foi explicitado anteriormente, conforme Goulart (2014, p. 39), é no contexto das deficiências linguísticas que “[...] o termo letramento se forjou no Brasil no mesmo movimento das ações compensatórias, constituindo-se ele próprio [...] como uma estratégia desta natureza também”. Por isso, de acordo com a autora, existem dois tipos de políticas públicas: as que diagnosticam déficits e criam programas para compensá-las e as políticas democráticas que consideram direitos e deveres iguais para todos os indivíduos, mesmo que os pontos de partida sejam diferentes. Ou seja, as políticas para os alunos deficitários propiciam a manutenção da exclusão, diferente das políticas que consideram a necessidade da democratização do saber para todos os indivíduos.

Desse modo, Goulart (2014) critica a adoção do termo letramento, pois considera que este já deveria estar implícito no processo de alfabetização, o qual deve se pautar em uma

perspectiva discursiva que não dissocie a aprendizagem da linguagem escrita de seu significado social, ou seja, de seus usos e funções. Todavia, para a autora, a alfabetização tem sido tratada de maneira simplista na escola, a partir de métodos analíticos e sintéticos de maneira descontextualizada, os quais têm possibilitado aos alunos um acesso restrito à escrita, por meio da abstração de atividades de leitura e escrita.

- Modelo organicista: explicações de caráter médico e biológico que transformam as dificuldades de aprendizagem em problemas orgânicos. Um dos problemas mais frequentes dessa natureza é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ao qual a autora faz uma crítica ferrenha, já que cada vez mais crianças têm sido encaminhadas precocemente aos centros de referência e diagnóstico infantil, são diagnosticadas e medicadas, sendo que não há provas de diagnóstico específico clínico dessa “doença”. Ou seja, a autora aponta que se cria uma droga e, posteriormente, se adapta a uma doença e, assim, as crianças são amordaçadas quimicamente em resposta a um mau funcionamento orgânico que o impede de aprender e, portanto, seria preditor de seu fracasso escolar.

No que se refere a essas teorias de culpabilização do aluno, Asbahr (2012) enfatiza que elas têm características em comum: são psicologizantes e não explicam de fato o problema; são perspectivas a-históricas do homem, da educação e da sociedade; são discursos ideológicos que dificultam a apreensão da realidade concreta e não contribuem para a fundamentação e reflexão sobre a prática pedagógica. Todavia, todas essas justificativas para o fracasso escolar ainda continuam presentes e orientando as práticas e discursos docentes, o que é preocupante.

Há ainda estudos que justificam o fracasso escolar, colocando o professor incompetente, descompromissado e mal formado como o principal responsável pelo fracasso de seus alunos. Foi nesse contexto que surgiu a progressão continuada¹⁰ como solução para que os alunos não reprovassem devido às “incoerências docentes”. E é também em função desse discurso que surgem as formações continuadas¹¹ para dar conta desse professor que “não sabe” educar seus alunos. Assim, mais uma vez a culpabilização do indivíduo fica evidente e desconsidera-se o processo político-social de produção histórica subjacente ao

¹⁰ Progressão continuada pode ser definida como uma forma de monitoramento do ensino e da aprendizagem escolar que não estabelece um momento preciso para a avaliação e a promoção do aluno. Assim, a escola se vê desafiada a pensar a aferição e progressão da aprendizagem (e, por consequência, toda a organização do ensino) em moldes diferentes dos estabelecidos pelos parâmetros tradicionais (FRADE; COSTA VAL; BREGUNCI, 2014).

¹¹ A formação continuada é entendida como aquela capaz de suprir lacunas do processo de formação inicial de professores, por meio de oficinas, projetos, círculos de estudos e cursos, os quais podem ocorrer tanto dentro da escola (NEZ; ZANOTTO, 2006) como fora dela (FUSARI; FRANCO, 2005).

fracasso. Por isso, apresenta-se a necessidade de novos olhares sobre o problema que realmente o expliquem (ASBAHR, 2012). Paschoalino (2008, p. 9) aponta que:

As cobranças frente ao fracasso escolar interrogam o papel do professor impondo-lhe uma culpa sem uma análise mais profunda da educação que se espera hoje. Assim, o professor frágil e sem o apoio do coletivo, se percebe no isolamento e impregnado de um sentimento de culpa. A culpa sentida pelo professor diante do seu trabalho provoca diversos mal-estares, que influencia diretamente no seu trabalho estabelecendo um círculo vicioso de descontentamento.

Contudo, além da patologização das dificuldades de aprendizagem dos alunos e da culpabilização de professores ou alunos pelo fracasso escolar, existem outros fatores que têm feito com que os alunos passem pela escola sem se tornarem escritores proficientes.

Um outro aspecto a se considerar no ensino da escrita é a influência das novas tecnologias que não pode ser negligenciada, já que tais tecnologias costumam trazer novos desafios para o professor que ensina a escrita aos alunos. Silva (2012, p. 7) destaca que:

No contexto educacional, surgem críticas em relação ao modo como os [...] [discentes] escrevem utilizando as ferramentas digitais e questiona-se também por que nelas os alunos sentem-se bem ao escrever utilizando os mais variados gêneros textuais digitais e por outro lado, na sala de aula eles possuem dificuldades em produzir textos nos gêneros propostos pelo professor e até mesmo desinteresse.

Assim, é notório que os alunos tendem a escrever nos meios digitais porque utilizam a escrita em práticas sociais reais e com uma função definida, em contraposição à escrita na escola que tende a ser escolarizada, o que a torna sem sentido porque se desconsidera o contexto de produção (o que, para que, para quem, como), tornando-a mero cumprimento de uma atividade escolar. Por isso, Silva (2012, p. 8) enfatiza que “Ao professor não cabe ignorar o fato de a tecnologia digital fazer parte do dia-a-dia do aluno, mas lançar mão dos recursos tecnológicos como armas fundamentais para tornar as aulas mais instigantes e apreciadas”.

Ainda de acordo com Silva (2012, p. 8), é necessário que o professor saiba refletir junto aos alunos sobre os fenômenos linguísticos (internetês, gírias, emoctions, abreviações de palavras, linguagem informal etc.) que surgem na escrita digital e que saiba lidar “[...] com os novos gêneros digitais no ambiente escolar de modo a fazer com que os alunos percebam a pluralidade de gêneros textuais e a necessidade de utilizarem adequadamente cada um deles”.

Nesse contexto, são muitos os desafios que se apresentam para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita na escola e, a cada dia, surgem outras barreiras, entretanto não é possível nomear um culpado para o fracasso das crianças dentro das instituições

escolares, pois o problema apresenta-se de maneira complexa, uma vez que é multifacetado e oculta interesses políticos e socioeconômicos.

Porém, não podemos desconsiderar um aspecto fulcral que é o investimento em políticas públicas que subsidiem o trabalho docente em sala de aula porque o professor pode fazer muito, mas não pode arcar com responsabilidades que são externas a ele. Assim, sendo, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), são necessários investimentos em termos de políticas públicas que favoreçam e subsidiem a melhora no contexto de trabalho educativo e, consequentemente, na qualidade da educação.

Por isso, mesmo tendo em vista que o fracasso escolar é, muitas vezes, decorrente de políticas públicas inconsistentes ou até mesmo da falta delas, algo que diz respeito ao sistema que prima pela manutenção das estruturas sociais e pela reafirmação do *status quo*, os educadores não podem desistir de lutar. Assim, Lima e Ferreira (2010, p. 9) concebem que:

Mudar um sistema é uma tarefa razoavelmente difícil; mudar o ser humano, apesar de possível e viável, uma ambigüidade; mudar o mundo, quiçá, uma utopia, mas utopias existem e acreditar nelas é alimentar um sonho eternamente, num sentido intenso e retilíneo, no intuito de torná-los grandes o bastante para se converterem em realidade.

Dessa maneira, os professores são a chave da mudança, pois, através de uma prática comprometida, podem promover novas perspectivas de vida para aqueles que, muitas vezes, têm essa oportunidade negada. Nesse sentido, o comprometimento do docente que ensina língua materna é crucial, já que o ensino da escrita se insere na perspectiva de transformação social. Por isso “[...] enquanto os outros seres apenas se conformam às determinações da natureza, nós [educadores], pelo contrário, através do nosso trabalho podemos transformar a natureza e também a realidade social de acordo com nossas necessidades” (SILVEIRA, 1995, p. 26).

2.3 Alfabetização e letramento

Atualmente um dos grandes impasses no ensino da escrita nas séries iniciais diz respeito ao “alfabetizar letrando”, pois há confusões por parte dos docentes em relação à especificidade da alfabetização e do letramento e, muitas vezes, ambos os procedimentos não são aliados no ensino da escrita nas salas de aula.

Soares (2004, p. 97) explicita que alfabetização e letramento são conceitos distintos: enquanto alfabetização diz respeito ao domínio do código, ou seja, do sistema convencional de escrita, letramento se refere “ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso

competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Assim, é preciso que o alfabetizador compreenda que alfabetização e letramento se distinguem, todavia não deve existir uma cisão desses processos no que se refere ao ensino da linguagem escrita em sala de aula. A esse respeito, Tfouni (2010, p. 11) também entendendo a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas complementares, esclarece que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Tendo clareza da necessidade da indissociação dos dois processos, desde 2007, Soares utiliza o termo “alfaletrar”, pois, para a autora, a alfabetização e o letramento são dois processos que devem caminhar juntos. Tal nomenclatura surgiu a partir de um projeto da estudiosa em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Lagoa Santa (MG) e é um verbo que foi criado especialmente para o projeto. Assim, apesar da especificidade dos processos de alfabetização e letramento, Soares (2007) ressalta a importância de se “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”, pois disso dependerá o sucesso dos alunos no que diz respeito à aquisição competente da língua escrita.

Entretanto, apesar da necessidade de se conciliar alfabetização e letramento, tem havido incoerências de se considerar um processo em substituição ao outro, o que é um equívoco. Assim, em um artigo do qual trata sobre a produção dos diferentes letramentos, Geraldi (2014, p. 25) questiona “[...] o conceito de letramento, da ‘modernidade’, observando-o como se fosse a nova teoria que vem para substituir o conceito de ‘alfabetização’ e suas práticas, de modo a construir modos efetivos de inserção do sujeito no mundo da escrita” (grifo do autor).

Nesse contexto, Geraldi (2014), assim como Goulart (2014), criticam o entendimento de que, anterior ao surgimento do termo “letramento”, o processo de alfabetização tenha se dado desvinculado das práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, Geraldi (2014, p. 28) enfatiza que “[...] nenhuma alfabetização anterior à ‘modernidade’ do conceito de

letramento se imaginava um processo pontual em que não se esperasse que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita (como leitor ou como autor de textos)” (grifo do autor).

Goulart (2014) inclusive questiona a necessidade de um termo como o “letramento” para explicitar processos que, segundo ela, já estariam embutidos na concepção de alfabetização. Isso porque, para essa autora, o processo de alfabetização é entendido a partir de uma perspectiva discursiva que compreende o ensino da linguagem escrita em uma concepção ampla que considera tanto a alfabetização quanto o letramento, já o processo de letramento, para ela, é uma estratégia de compensação das “deficiências linguísticas” dos alunos das camadas populares. Nesse contexto,

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a linguagem escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoal e profissional dela podem prescindir (GOULART, 2014, p. 40).

A autora tece outras críticas quanto à utilização do termo letramento, pois, segundo ela, “Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos” (GOULART, 2014, p. 41). Dessa forma, conforme a estudiosa, a aprendizagem da escrita só ganha sentido se estiver relacionada à inclusão das pessoas no mundo da escrita, de modo a ampliar sua inserção política e participação social. Portanto, entende a alfabetização e o processo de escolarização conforme Paulo Freire os define, ou seja, como ato político e prática da liberdade. Assim, defende que

A proposta de leitura do mundo ampliada pela leitura da palavra, de Paulo Freire, se coaduna melhor com o que se constrói aqui. Não concordamos com a aproximação entre a noção de letramento e a proposta de leitura do mundo de Freire. A noção de letramento tem sido associada a práticas sociais de leitura e escrita; a leitura de mundo extrapola estas práticas em natureza e caráter, especialmente pelo viés filosófico que envolve. (GOULART, 2014, p. 48).

Diante dessa discussão, é evidente que existem diferentes posições teóricas quando se trata dos conceitos de alfabetização e letramento e das relações que se estabelecem entre eles. De tal maneira, é importante considerar a compreensão do movimento dos *Novos*

*Estudos do Letramento*¹² acerca desses conceitos, o qual compreende que a alfabetização é uma competência cognitiva individual, já o letramento diz respeito às práticas de cunho social, de modo que é uma atividade cognitiva coletiva (MELLO, 2017).

Sendo um dos representantes dos *Novos Estudos do Letramento*, Street (2014) se debruça a estudar as práticas sociais ideológicas de utilização da linguagem. Tal autor apresenta duas perspectivas do letramento, as quais possuem características específicas e opostas:

- Modelo autônomo de letramento: conceitua o letramento como um conjunto de habilidades técnicas e neutras, desvinculado do contexto social. Tal modelo é construído e interiorizado através de características que legitimam essa vertente, quais sejam: o distanciamento existente entre a língua e os sujeitos, entendendo estes últimos como meros receptores passivos da forma da linguagem (gramática prescritiva) em detrimento do conteúdo e de suas significações; o tratamento dos processos sociais de leitura e escrita são trabalhados como competências neutras e independentes (mera codificação e decodificação), desconsiderando-as como práticas sociais situadas e, portanto, carregadas de significação para as relações de poder e ideologia; a supremacia da escrita em detrimento do oral, de modo que a escrita é entendida como intrinsecamente superior à oralidade e os que a utilizam são vistos como superiores; são estabelecidas unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se eles carregassem uma neutralidade, a qual coaduna com o disfarce da fonte ideológica dos aspectos que são construções sociais (ordem, mentalidade científica etc.).

De tal modo, o modelo autônomo compreende o letramento como autônomo, ou seja, um produto completo em si mesmo, o qual não necessita estar preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Assim, no modelo autônomo, o indivíduo não é formado para a emancipação e para a atuação crítica na sociedade, uma vez que se considera apenas a existência de um letramento (o escolar) neutro, ou seja, “[...] [as escolas] persistem em reduzir a leitura e a escrita a práticas sociais particulares associados à ‘aprendizagem’, negligenciando assim a gama de práticas letradas associadas a propósitos e conceitos não escolares” (STREET, 2014, p. 134, grifo do autor). Esse modelo, conforme Street (2014), é o que

¹² O movimento dos Novos Estudos do letramento (The New Literacy) iniciou-se na década de 1980 com os seguintes pesquisadores: Street, Gee, Scribner e Cole e Heath. Tais estudiosos questionavam duas proposições a respeito da linguagem da época, ou seja, a visão tradicional de compreensão da linguagem como conhecimento resito do código e capacidade psicológica individual, além da dicotomia posta entre oralidade e escrita (Grande Divisa). Tais questionamentos levaram os autores a encadearem uma nova perspectiva sobre aspectos relacionados à linguagem, a partir dos Novos Estudos do Letramento (MELLO, 2017).

predomina nas escolas, uma vez que é legitimado pelos sujeitos (professores, pais etc.) que tem relação direta com essa instituição.

- Modelo ideológico de letramento: em contraposição ao modelo anterior, o letramento ideológico é compreendido como um conjunto de práticas sociais vinculadas ao contexto social e cultural de sua produção em que são considerados os significados que as pessoas atribuem à escrita, bem como as relações e estruturas de poder que regem os seus usos, ou seja, o letramento não pode ser entendido como um modelo simplesmente autônomo, tendo em vista que está vinculado aos significados políticos e ideológicos que regem as convenções da escrita e que, portanto, precisam ser considerados. Nesse sentido, as características que subjazem a esse modelo são: a existência de letramentos, os quais variam de acordo com o contexto (condições sociais, políticas, sociais, culturais e econômicas) onde se concretizam; se reconhece a natureza ideológica e, assim, culturalmente incrustada das práticas letradas; desvela as relações de poder e estruturas ideológicas presentes nos variados contextos onde a linguagem se faz presente; não compreende a oralidade e a escrita como dicotômicas e sob o ponto de vista de supremacias, pois leva em consideração a sobreposição e interação de ambas as modalidades (oralidade e letramento).

Desse modo, o letramento ideológico é marcado sócio-historicamente, de modo que as práticas ideológicas de letramento são políticas e, portanto, é possível desvelar as ideologias que estão intrínsecas em cada uma dessas práticas. Assim, formar o aluno nessa perspectiva é primar por um cidadão crítico que compreenda as relações de poder subjacentes às práticas letradas. Nessa perspectiva, Street (20014, p. 204) enfatiza que:

O argumento em defesa dos letramentos sociais sugere que engajar-se no letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não tem cabimento sugerir que o 'letramento' pode ser 'dado' de forma neutra e que os efeitos 'sociais' são apenas vivenciados ou 'acrescentados' em seguida. (grifo do autor).

No contexto da discussão proposta por Street (2014) importa considerar dois conceitos que sustentam a perspectiva teórica do letramento ideológico, a qual o autor assume, quais sejam: a) eventos de letramento: são entendidos como as ocasiões nas quais a escrita se faça presente nas interações dos participantes e em seus processos interpretativos, ou seja, os eventos de letramento ocorrem em variados contextos (escolares e não escolares) de diversas formas onde as interações sejam mediadas pelo texto escrito; b) práticas de letramento/práticas letradas: é um conceito mais amplo “[...] alçado a um nível mais elevado

de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita”, ou seja, “as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos’ de letramento, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e preconceções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 174, grifo do autor).

Geraldi (2014), assim como Street (2014), também enfatiza o adjetivo “diferente” ao tratar dos letramentos, porque considerando as diversas esferas de comunicação social e, portanto, a complexidade dos usos sociais da linguagem nessas diferentes esferas, é necessário levar em consideração a existência dos diferentes letramentos. Nesse contexto, o autor aponta que somos letrados e iletrados ao mesmo tempo, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade. “Nesse sentido, o adjetivo ‘diferente’, associado ao letramento, nada mais faz do que reconhecer a real complexidade dos usos sociais da linguagem” (GERALDI, 2014, p. 29).

Ainda conforme Geraldi (2014, p. 33), é necessário considerar duas realidades distintas quando se fala em diferentes níveis de letramento ou de diferentes letramentos:

Aquele que implica toda a sociedade complexa, de modo que todos os sujeitos são letrados e iletrados ao mesmo tempo [...] e aquela que advém da desigualdade social, que distribui de forma desigual os bens culturais, particularmente aqueles expressos em língua escrita.

Dessa maneira, pautado na concepção de Street (2014), Marcuschi (2001) enfatiza que a escrita está presente e permeia atualmente todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Desse modo, até mesmo os analfabetos de sociedades grafofônica estão expostos às práticas de letramento, tendo em vista que o letramento não é restrito à instituição escolar, ou seja, o letramento escolar apenas uma das práticas de letramento. Diante disso, a escolarização do letramento, para o autor, é um equívoco, uma vez que o letramento não diz respeito à aquisição da escrita e que existem letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola e que nem por isso podem ser depreciados.

Tendo em vista a discussão anterior, conforme Soares (2016, p. 25), as brigas teóricas em relação às terminologias (alfabetização x letramento) e aos métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos, baseados no paradigma construtivista) surgem em função de diferentes concepções “[...] sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita” (grifo da autora).

Assim, em resposta à necessidade de conciliar alfabetização e letramento no ensino da linguagem escrita, Soares (2016) nos apresenta uma proposta que rompe com essa

dicotomia, ou seja, a autora explicita que a linguagem escrita é multifacetada, ou seja, composta por diferentes facetas (faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural), as quais devem ser trabalhadas de maneira indissociável no ensino da linguagem escrita.

Nesse sentido, de acordo com Soares (2016) cada faceta da linguagem está ligada a um objeto de conhecimento específico: a faceta linguística tem como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita, ou seja, a alfabetização; já a faceta interativa diz respeito às habilidades de compreensão e produção de textos e a faceta sociocultural se refere aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Vale destacar que essas últimas têm relação direta com o letramento. Contudo, a autora não desconsidera a importância da faceta linguística (alfabetização) para a aprendizagem da linguagem escrita, pois tal faceta:

[...] é *alicerce* das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito e ainda o uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras. (SOARES, p. 36, grifo da autora).

Nessa linha de pensamento, Soares (2016) reforça a necessidade de métodos que trabalhem as três facetas (faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural) de maneira integrada, contemplando a alfabetização e o letramento concomitantemente. Isso porque, para a autora, a faceta linguística (alfabetização) é componente necessário, mas não suficiente do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Nesse contexto, critica a utilização de métodos que privilegiam apenas a notação alfabética do sistema de escrita (faceta linguística).

No entanto, Soares (2016, p. 35) enfatiza que uma concepção de ensino integrado das facetas não supõe uma desconsideração das especificidades de cada faceta, já que “embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações específicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta”. É nessa perspectiva que, em contraposição ao embate entre os métodos de alfabetização, a autora advoga pelo plural dos métodos (métodos de alfabetização e métodos de letramento) no ensino da linguagem escrita que deem conta do fenômeno multifacetado da aprendizagem inicial da linguagem escrita. Dessa maneira:

[...] se reconhece e se defende, como resposta à *questão* dos métodos, que, em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquela que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*. (SOARES, 2016, p. 35, grifo da autora).

É pertinente explicitar que a preocupação de Soares (2016, p. 352) não se centra no método em si, mas na criança alfabetizada. Ou seja

[...] se o **método** é *caminho* [...] em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependerão do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**. (grifo da autora).

Diante disso, Franchi (2012) explicita que o alfabetizar letrando não se torna um processo mecânico que meramente relaciona dois processos distintos, pois considera a prática dialógica que leva em conta as crianças e seus processos de interação (com os outros, consigo mesma e com o mundo), o que faz com que os aprendizes compreendam o significado de aprender um objeto cultural tão importante socialmente, ou seja, a linguagem escrita.

Lerner (2002) também partilha da concepção de que o ensino da linguagem escrita deve se dar dentro de práticas sociais reais, pois, para ela, esse é o objetivo primordial da escola. A autora explica, ainda, que a instituição escolar deve ser entendida como uma microcomunidade de escritores que produzem os seus próprios textos com múltiplas funções: mostrar suas ideias, informar fatos, orientar, protestar, fazer rir, compartilhar etc. Isso faz com que se preserve na escola o sentido e o significado da leitura e da escrita como práticas sociais.

Por outro lado, trata-se de práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida (LERNER, 2002, p. 19).

Diante disso, Lerner (2002) ressalta o compromisso social do educador na democratização da leitura e da escrita, mesmo diante dos desafios e enfatiza que a utilização de projetos pode ser um caminho, pois eles dão sentido à aprendizagem e são capazes de conciliar o ensino da escrita (e da leitura) aos contextos sociais de sua utilização.

2.4 O ensino e a aprendizagem da ortografia

O ensino e a aprendizagem da ortografia tem se mostrado como um terreno árido onde coexistem falsas crenças, dúvidas e sentimento de insegurança por parte de quem a ensina e de quem a utiliza. Por isso, o espaço da ortografia tem sido marcado por preconceitos: por um lado existem professores que perseguem os alunos ante os erros ortográficos e outros professores enxergam na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo (MORAIS, 2009).

Diante disso, muitas práticas inadequadas têm levado ao fracasso do ensino e da aprendizagem da norma ortográfica. Costa Val et al. (2009) destacam que durante muito tempo os professores viam a correção como um momento de acerto de contas em que checavam os aspectos formais do texto, ou seja, a gramática normativa (ortografia, pontuação, crase, concordância e regência etc.) e nem se lembravam de ler o texto, assim o conteúdo em si era desconsiderado.

A postura citada anteriormente passou a ser entendida como equivocada, uma vez que considerava apenas a forma em detrimento do conteúdo. Assim, por volta da década de 1980, surgiu um movimento oposto que tendia a valorizar o conteúdo em detrimento da forma dos textos escolares. Houve, então, um desprestígio das teorias gramaticais formalistas e da postura prescritiva do ensino (COSTA VAL et al., 2009).

Em consonância com o que Costa Val et al. (2009) apontaram anteriormente, Miranda (2012) explicita que, há algumas décadas, a ortografia foi se tornando um conteúdo secundário e perdendo a sua importância como um conteúdo relevante, que necessita ser ensinado. O ensino de ortografia passou a ser negligenciado porque se passou a pressupor que o mero contato com o texto escrito seria o suficiente para que as regras ortográficas pudessem ser internalizadas e o desempenho na escrita, com relação às regras ortográficas, seria decorrente desse processo. Assim, ensinar ortografia tornou-se algo acessório e seu ensino, quando se dá, ocorre por meio de técnicas que privilegiam a memorização.

Entretanto, o simples contato com textos escritos não é o suficiente para que os alunos se apropriem do sistema ortográfico. Além disso, as tarefas mecânicas que têm sido

utilizadas para o seu ensino vêm sendo apontadas por muitos autores (CAGLIARI, 2009; COLELLO, 2007; COSTA VAL et al., 2009; MATOS, 2012; MIRANDA, 2012; MORAIS, 2009) como defasadas, uma vez que pouco têm contribuído para fazer com que os alunos se apropriem do sistema convencional de escrita.

As atividades mecânicas que têm sido utilizados para o ensino de ortografia, tais como o ditado, a cópia, exercícios e treinos ortográficos têm dois aspectos em comum: 1) são baseados na verificação e não propiciam uma reflexão ao aprendiz e 2) levam o aluno a um modelo passivo de quem só copia ou repete o modelo certo, o que, muitas vezes, o faz acertar sem ter que deduzir nada (MORAIS, 2009).

Contrariamente ao que tem sido feito, a ortografia só pode ser aprendida por parte dos alunos quando o ensino privilegia a reflexão, algo que tem sido desconsiderado dentro das salas de aula, o que tem feito com que os escolares permaneçam com as dificuldades ortográficas, apesar da escolarização.

Santos e Miranda (2011), ao realizarem uma pesquisa sobre as dificuldades ortográficas de alunos do ensino médio, chegaram à conclusão de que a grande maioria deles não se apropriou da escrita ortográfica, uma vez que apresentam muitas dificuldades com relação ao sistema ortográfico. O que denota que, contrariamente ao esperado, a transição do ensino fundamental para o ensino médio não tem resultado em uma mudança significativa na aprendizagem da linguagem escrita por parte dos discentes.

Ainda de acordo com as autoras, os erros observados na escrita de estudantes do ensino médio são apenas a reprodução dos erros ortográficos encontrados nas produções das crianças de séries iniciais. Isso traz à tona uma preocupação com o modo como a escola vem realizando o ensino de ortografia e com os conhecimentos que esse ensino tem propiciado. Tal preocupação é fortalecida na medida em que se constata a manutenção das dificuldades ortográficas dos alunos ao longo da escolarização (VASCONCELOS et al., 2010; SANTOS, 2015) e mesmo após o período escolar (GARCIA; MIRANDA, 2008).

Todavia, mesmo sem ter ensinado a ortografia, muitos professores persistem em cobrar do aluno o que não ensinaram e aprovam ou reprovam os alunos em função de seus desempenhos ortográficos e isso tem sido um aspecto que incide fortemente sobre o fracasso escolar (MORAIS, 2009). Por isso, Bagno (2008, p. 130) explicita que:

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto”. É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que

haja ali de conteúdo. É sobretudo aquilo que chamo de *paranóia ortográfica* (grifo do autor).

Nesse contexto, Costa Val et al. (2009, p. 85) demonstram que as condições escolares de produção de um texto escrito fazem com que o aluno crie em sua mente uma imagem estereotipada do gênero “redação escolar”, uma vez que esse gênero tem servido como um papel em branco no qual o aluno deve imprimir conteúdos gramaticais (pontuação, ortografia etc.) aprendidos na escola e o professor é o transmissor que lê as redações buscando censurar tudo o que não corresponda às suas expectativas. “Forma-se, desse modo, um círculo vicioso em que a função do professor alimenta a imagem construída pelo aluno e o desempenho do aluno ratifica as concepções e atitudes do professor”.

Costa Val et al. (2009, p. 40) criticam, assim, a postura dos professores em corrigir um texto escrito levando em consideração apenas os aspectos da gramática normativa e enfatizam que:

Se concebemos a língua como um sistema integrado pelos níveis de organização gramatical, semântico e discursivo e se consideramos o texto como resultado de suas condições de produção, nossa compreensão quanto à avaliação de um texto escrito tem de levar em conta a articulação entre os aspectos formais, semânticos e discursivos (ou comunicativos) que constituem qualquer texto.

Cagliari (2009, p. 162) é mais enfático, pois põe em xeque o modo como a escola tem avaliado os alunos, esclarece que “A escola tem a mania de avaliar demais, sem propósito definido, sem saber o que faz nem o que fazem os alunos. Avaliar um aluno só pelos erros de ortografia é imperdoável”.

Nessa perspectiva, Morais (2009) esclarece que os erros ortográficos dos discentes não devem ser confundidos com a capacidade deles de compor textos, pois essa distorção tem consequências que se reflete em pessoas que não redigem textos por medo de errar. Para que isso não continue a acontecer, o professor deve mudar sua postura ao ensinar e avaliar a ortografia, por isso é preciso entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita.

A avaliação dos erros ortográficos deve ser um instrumento para trabalhar as normas ortográficas que, de fato, são importantes para os alunos, pois será em função delas que o docente poderá refletir se os alunos se apropriaram do que lhes foi passado, caso contrário terá de ajudá-los novamente (MORAIS, 2009).

Vale ressaltar que as dificuldades ortográficas não são evidenciadas apenas em alunos que estão nas escolas públicas, discentes das instituições privadas também têm

apresentado tais dificuldades, o que levaria a supor “se todas elas seriam portadoras de distúrbios de aprendizagens, ou estariam sofrendo as consequências de métodos arcaicos que não dão conta de atingir seus objetivos” (DIAS et al. 2009).

Por isso, a barreira que tem feito com que os estudantes não se apropriem da ortografia ao longo da escolaridade é a forma como esse objeto tem sido tratado. Para que haja uma apropriação das regras por parte dos discentes é necessário que as dificuldades ortográficas sejam tratadas de maneira explícita e que seu ensino se dê de maneira reflexiva e sistemática. Todavia, tal ensino só pode ocorrer de maneira sistemática a partir do momento em que os alunos dominarem o sistema de escrita (leitura e escrita), ou seja, após o período inicial de alfabetização (MORAIS, 2009).

Parisotto e Massini-Cagliari (2015) realizaram um estudo sobre formação docente inicial e ensino de ortografia, com alunos do quarto ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia, tomando como recorte uma regra contextual e uma regra arbitrária e constataram que a maioria das respostas dos alunos com relação ao contexto de grafia do r-forte (regra arbitrária), por exemplo, é verbalizada sem nenhuma justificativa ou explicitação de regra; quando tentam elaborar uma explicação, ela é baseada em algum tipo de analogia com a escrita de outras palavras, embora de modo assistemático. Dessa forma, as autoras apontam a necessidade de que o professor tenha a compreensão de regras que condicionam o uso de determinado grafema e consiga verbalizá-las explicitamente para que possa ensinar a ortografia de maneira reflexiva.

Nesse contexto, a falta de conhecimento por parte do professor sobre como e quando se ensina a ortografia pode fazer com que os alunos permaneçam com as dificuldades com relação ao sistema ortográfico. De acordo com Dias e Ferreira (2015, p. 71):

No tratamento do desvio ortográfico, observa-se que o professor de Língua Portuguesa, muitas vezes, reage negativamente, por desconhecer que o português apresenta um sistema alfabético-ortográfico diferente do fonológico, e que o segundo interfere no primeiro, sobretudo, quando o aluno ainda não se apropriou das convenções ortográficas, causando sérios transtornos para a vida educacional desse educando. Pressupõe-se, assim, que a compreensão dos fatos da língua pelo professor pode implicar uma atuação mais científica e eficaz no tocante ao “erro” ortográfico durante a aquisição do sistema ortográfico por parte do discente (grifo das autoras).

Assim, é importante, senão fundamental, que o docente conheça profundamente o conteúdo que ensina para os seus alunos, já que, em se tratando do ensino de ortografia, é necessário considerar que existem diferentes naturezas de erros que devem ser consideradas porque a especificidade do erro pressupõe uma maneira particular de ensino.

Nessa perspectiva, de acordo com Moraes (2009), no caso do sistema ortográfico, existem dificuldades que envolvem casos de:

- Irregularidades: palavras em que o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela origem (etimologia) da palavra. Não há regras e o aprendiz terá que memorizar a forma correta, como acontece com “C” e com “H” nas palavras “cigarra” e “homem”.

- Regularidades: no caso de palavras que apresentam regularidades podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes, já que existe um princípio gerativo que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade. De acordo com o autor, entre as relações regulares encontram-se três tipos: as regulares “diretas”, as regulares “contextuais” e as regulares “morfológico-gramaticais”.

Dessa maneira, para Moraes (2007), a tarefa do aprendiz de ortografia é “multifacetada”, pois ele terá que se apropriar de restrições regulares e irregulares do sistema ortográfico de modo, a não somente escrever, mas a gerar a grafia correta das palavras, o que, por si só, já faz com que o aluno tenha dificuldades ao lidar com o sistema ortográfico.

Contudo, além das dificuldades próprias dos alunos ao lidar com as complexas relações entre sons e letras do sistema ortográfico, o conhecimento dos professores de língua portuguesa para ensinar os conteúdos que lhes competem também apresenta deficiências que necessitam ser sanadas no processo de formação continuada. De acordo com Oliveira (2013, p. 294):

Pode-se afirmar que parte desse insucesso em realizar o processo de aquisição da escrita adequadamente se deve à precária formação linguística dos docentes em exercício nas séries iniciais, o que muitas vezes os impede de perceber e de buscar caminhos pedagógicos para intervir de forma produtiva junto aos alunos. Além disso, têm sido limitados os esforços de construção de estratégias de ensino voltadas para o público predominante na educação pública, que, em sua maioria, caracteriza-se pelo uso das variantes linguísticas orais de menor prestígio social.

Com relação à formação do professor dos anos iniciais para ensinar a ortografia, evidencia-se a falta de conhecimento do sistema linguístico por parte dos docentes e a ausência de um embasamento teórico que subsidie suas práticas pedagógicas em sala de aula (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017).

De forma contrária a essas concepções e práticas, existem metas a serem atingidas ao longo da escolarização que não podem ser negligenciadas e a aprendizagem do sistema de escrita, incluindo a apropriação da ortografia, é uma delas, pois, estamos imersos em uma cultura letrada para a qual a apropriação da escrita ortográfica é algo crucial. Por isso, Santos e Barreira (2012, p. 258) reafirmam tal importância, quando dizem que:

A ortografia é um aspecto bastante valorizado pela sociedade, pois se entende que, **por mais organizado e aprimorado que esteja um texto, caso contenha erros ortográficos, seu êxito como instrumento de comunicação é improvável.** No mundo contemporâneo, cada vez mais, temos que usar a leitura e a escrita como instrumentos sociais e a correção da escrita torna-se aspecto fundamental na comunicação (grifo nosso).

Nesse contexto, a escola como espaço privilegiado de socialização de conhecimentos, não pode deixar de lado as suas obrigações. O ensino da leitura e da escrita são a base de qualquer ensino, o que enfatiza a necessidade de que as práticas alicerçadas nos princípios tradicionais sejam extintas, pois o aluno precisa internalizar os conteúdos, inclusive ortográficos, e isso só será possível através de um ensino que privilegie a reflexão e que possibilite a ele o seu direito de aprender.

Com relação ao ensino da norma culta, Matos (2012, p. 48) explicita que a escola tem cometido muitos equívocos que acabam por interferir de maneira contundente na apropriação do sistema de escrita por parte dos escolares. De acordo com tal autor:

De modo particular, a escola comete quatro erros fundamentais: i) não compreende a relação entre norma e variação, sobrevalorizando a língua padrão e estereotipando tudo aquilo que não está em conformidade com ela; ii) não distingue o registro falado do registro escrito, aplicando àquele os critérios de correção estabelecidos para o padrão escrito e tratando a escrita como uma “transcrição da fala”; iii) não diferencia o produtivo (que deve ser compreendido através da explicitação das regras geradoras) e o reprodutivo (que deve ser apreendido através da memorização das formas fixas e da consciência de sua não-regularidade); iv) não utiliza critérios de pertinência e relevância, trabalhando indistintamente as palavras de uso frequente e não frequente.

É pertinente destacar que existem muitos caminhos que podem contribuir com a aprendizagem da norma ortográfica por parte dos alunos. Por isso, é necessário que os professores estejam abertos a uma formação contínua que possibilite sanar as dificuldades relativas aos conteúdos que terão que ensinar.

Com relação ao ensino de ortografia, Morais (2009) define alguns princípios relativos ao encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem da norma ortográfica, quais sejam: a reflexão sobre o sistema ortográfico deve permear todas as atividades de produção escrita; a escrita espontânea¹³ das crianças não pode ser controlada, já que ela pode gerar dúvidas ortográficas que estimulem as crianças a usar, autonomamente, o dicionário

¹³ A escrita espontânea se refere a uma produção em que o aluno possa escrever mais livremente, sem restrições ou preocupações com o erro. Tal atividade é importante ferramenta para diagnosticar as hipóteses que o aluno construiu sobre o sistema de escrita alfabético-ortográfico, ou seja, tal atividade desencadeia e revela processos de reflexão por parte do aprendiz (FRADE; COSTA VAL; BREGUNCI, 2014).

revisando seu próprio texto; não se pode fazer da nomenclatura gramatical um requisito para as crianças aprenderem as regras ortográficas, pois os alunos podem compreender as regras sem necessitar fazer uso de terminologias específicas; é necessária a promoção de discussão coletiva sobre os conhecimentos expressos pelos alunos; é preciso registrar as descobertas das crianças (regras, listas de palavras etc.); as atividades podem ser feitas coletivamente, em duplas ou grupos; ao definir metas para a aprendizagem da ortografia, não se pode desconsiderar que os alunos são heterogêneos e aprendem em ritmos diferentes.

Além disso, Moraes (2009, p. 83-84) estabelece situações de sistematização para o ensino e a aprendizagem de ortografia, as quais se enquadram em três grupos: atividades de reflexão sobre as palavras a partir de textos que envolvem “[...] ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão ou focalização”; atividades de reflexão sobre a norma ortográfica fora dos textos que dizem respeito à classificação e formação de palavras reais e inventadas; além das atividades de revisão das produções infantis.

É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece que o ensino de língua portuguesa deve ter como base a centralidade no texto, uma vez que apresenta uma preocupação com o ensino de língua materna a partir de atividades contextualizadas, o que indicaria uma contradição em relação às atividades de reflexão sobre a ortografia fora dos textos, conforme explicita Moraes (2009). Contudo, para a sistematização do ensino da gramática normativa são necessárias atividades que ultrapassem a dimensão do texto, no entanto isso não significa que as atividades sejam descontextualizadas, pois elas emergem das situações de leitura e escrita (erros, dúvidas dos alunos, efeitos de sentido etc.) que surgem na sala de aula e que não podem ser desconsideradas para a reflexão sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa.

O uso do dicionário também se constitui como um valioso instrumento para a aprendizagem da ortografia, por isso vários autores (ALVES, 2008; MORAIS, 2009) consideram sua utilização em sala de aula algo crucial para que os alunos sanem as suas dúvidas com relação à escrita das palavras. Além disso, para Moraes (2009), o uso do dicionário na sala de aula é importante na medida em que pode ajudar os discentes na memorização das palavras irregulares, já que estas não possuem regras e, portanto, devem ser memorizadas.

Outro aspecto a ser considerado é o de que

[...] a intervenção por parte do professor, semeando a dúvida e os jogos de transgressão precisa ter lugar durante o processo de produção escrita realizado pelas crianças. A prática de correção diferida – onde o professor

corrige os escritos dos alunos num momento posterior à produção escrita e na ausência do autor do texto – não nos parece em nada adequada para a explicitação das representações ortográficas da criança. Tampouco favorece a dúvida ou a confrontação daquelas representações com a norma. (MORAIS; TEBEROSKY, 1994, p. 45).

Porém, apesar de existirem caminhos que auxiliem o discente na aprendizagem ortográfica, aprender a ortografia não é um processo passivo, pois o sujeito que aprende a processa ativamente, algo que fica evidente através dos erros infantis, pois as crianças elaboram suas próprias representações, não apenas refletindo as formas escritas que veem ao seu redor. De tal modo, é necessário que o professor leve em consideração que os erros dos alunos são compreensíveis, pois evidenciam que eles precisam de ajuda para internalizar as normas ortográficas (MORAIS, 2009).

Lopes (2011) considera o erro dos alunos algo essencial porque o vê como revelador do que ele ainda não compreende e é a partir dos erros que o docente deve atuar porque, com base neles, terá clareza das dificuldades que deve ajudar seus alunos a superar, a partir da elaboração de estratégias adequadas que venham a contribuir com a apropriação das convenções ortográficas.

Contudo, não é incomum que o professor não saiba lidar com os erros dos estudantes, condenando-os a escrever repetidas vezes a palavra errada para que não errem mais, como se isso fizesse com que o aluno aprendesse a escrever corretamente. Nessa perspectiva, Dias et al. (2009, p. 169) destacam que, por falta de perspectivas para ensinar a ortografia, a escola continua tratando tal conteúdo como mero objeto de “[...] avaliação, de verificação, de ensaio e erro e não de ensino. Um exemplo claro são os ditados, [...] [por meio dos quais] o professor verifica se o aluno está escrevendo corretamente, ao invés de criar situações contextualizadas de ensino sistemático”.

Com relação ao ditado, embora haja muitas críticas no que tange ao seu uso em sala de aula, “[...] há que se ponderar, pois não é o ditado em si que deve ser criticado, mas o uso que se faz dele. Ou seja, se o professor utilizar o ditado apenas como uma tarefa mecânica e avaliativa, sem que haja uma reflexão sobre isso, a atividade se torna sem sentido” (SOUZA, 2017, p. 18921).

Por isso, Sousa (2014, p. 117) aponta que o ditado pode ser útil para a apropriação da norma ortográfica, uma vez que pode servir como diagnóstico para o docente sobre o que os alunos sabem ou não e, a partir disso, pode-se “[...] construir sequências em que se descubra a norma, se clarifiquem estratégias e se treinem habilidades, com vista à automatização do conhecimento ortográfico”.

Enfatizamos que é necessário levar em conta que, por se tratar de um objeto específico, a ortografia necessita de um ensino voltado para as suas especificidades, pois, embora a leitura e o contato com as palavras possam auxiliar os alunos na compreensão dos casos de opacidade ortográfica (irregularidades), as dificuldades que envolvem casos de transparência ortográfica (regularidades) só serão compreendidas pelos discentes se forem trabalhadas por meio de tarefas reflexivas que levem os alunos a construir seus conhecimentos sobre as palavras. Diante disso, são necessárias atividades específicas sobre a ortografia, já que:

[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta. Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. **Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldades em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária** (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 119, grifo nosso).

Desse modo, o trabalho com a consciência fonológica¹⁴ de forma sistemática em sala de aula é de extrema importância, pois atividades que trabalham com esse recurso metalinguístico possibilitam que o aluno reflita sobre os aspectos linguísticos, de maneira a se apropriar de forma consciente e explícita da linguagem escrita (QUEIROZ; PEREIRA, 2013).

Em consonância com o que é proposto por Queiroz e Pereira (2013), Soares (2016, p. 168) também considera que a consciência fonológica é de extrema relevância para que os alunos se apropriem da escrita. Assim, destaca a importância do trabalho com essa dimensão da consciência metalinguística, tendo em vista que

a dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige *consciência* da atividade, o que não ocorre com a fala. (grifo da autora).

Face à isso, são necessárias modificações no modo como a ortografia vem sendo trabalhada dentro das salas de aula, já que disso dependerá o progresso ou o fracasso dos alunos no que diz respeito à apropriação das normas ortográficas. Vale ressaltar que a

¹⁴ A consciência fonológica é a habilidade de manipular conscientemente os sons individuais, as sílabas, as partes das sílabas (rimas) e as palavras. Ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a generalização e a memorização das relações existentes entre as letras e os sons.

transformação no modo como se ensina ortografia pode provocar mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, pois muitos estudos (SAMPAIO, 2012; SAMPAIO; CAPELLINI, 2014; SAMPAIO; CAPELLINI, 2015; SOUZA; PARISOTTO, 2016) que privilegiaram um processo de intervenção escolar vêm apontando que o trabalho com a ortografia de maneira sistemática e reflexiva é eficiente na medida em que possibilita que os alunos superem (ou diminuam consideravelmente) as suas dificuldades ortográficas.

2.5 Variação Linguística e norma urbana de prestígio

No ensino de língua materna, é indiscutível que, ao se abordar sobre aquisição da norma urbana de prestígio, seja necessário contemplar um dos fatores que mais influenciam em tal aquisição, ou seja, o fenômeno da variação linguística, algo que deveria ser considerado dentro das salas de aula e objeto de reflexão nas aulas de língua portuguesa.

Entretanto, o método utilizado por muitos professores para ensinar a língua materna ainda tem se restringido ao ensino da gramática normativa que delimita o certo e o errado, o que acaba por desconsiderar as variações existentes que ocorrem em todos os níveis da língua, através de fatores geográficos, socioeconômicos, históricos etc. (SANTOS SOBRINHA; MESQUITA FILHO, 2011).

Cagliari (2009, p. 70) afirma que "[...] modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem". Desconsiderar tais transformações seria incoerente porque a língua é viva, o que indica que nela ocorrem mudanças com o passar dos anos.

As variedades linguísticas constituem as variações que um idioma qualquer apresenta em função da condição social, cultural, histórica e regional em que um indivíduo o utiliza. Constituindo-se como parte integrante do universo da língua, as variantes possuem o objetivo principal de promover a comunicação interativa e verdadeiramente efetiva entre as pessoas (CAMACHO, 2008).

Nessa perspectiva, ensinar a língua portuguesa pressupõe um trabalho com a variação linguística, porém, de acordo com Santos Sobrinha e Mesquita Filho (2011), a falta de perspectivas para a inserção desse assunto em sala de aula tem feito com que muitos professores objetivem que os alunos aprendam a gramática prescritiva como forma de combater a variação linguística porque ela tem se tornado sinônimo de "falar errado".

As concepções errôneas de estigmatizar os alunos pela forma como falam caracteriza-se como um preconceito linguístico que deve ser desmistificado dentro das instituições escolares. Contudo, a escola desconsidera a linguagem que o aluno possui, e se esforça para impor a “linguagem correta” em virtude da valorização da linguagem culta tida como único referencial de linguagem digna de ser utilizada na escola. Isso é a prova de que a escola simplesmente ignora a variação linguística. O papel da escola tem sido, então, o de substituir a linguagem não padrão pela linguagem padrão, compensando supostas carências socioculturais dos alunos que adentram na instituição. Entretanto, o seu papel deve ser o de conscientizar o aluno quanto à adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação (CAMACHO, 2008).

Dessa forma, Camacho (2008) ressalta que a postura da escola tem contribuído para que os alunos das camadas populares fracassem, pois, apesar de ter se aberto a todos, não está preparada para lidar com a diversidade, antes tem se limitado a reproduzir e impor a cultura dominante. Por isso, destaca que a instituição escolar necessita urgentemente passar a valorizar o diferente e ensinar a linguagem padrão não em substituição à linguagem dos discentes, mas como alternativa a ser utilizada, dependendo da situação de interação verbal em que o sujeito está inserido. Cabe à escola abraçar essa estratégia para passar a agir como uma instituição transformadora que, de fato, cumpre o papel que lhe é de direito.

Diante disso, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 16) apontam que:

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade.

Nesse contexto, é necessário considerar que o ensino de língua materna deve pautar-se na reflexão sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, eximindo-se de qualquer preconceito que venha a estigmatizar as variações linguísticas que os alunos trazem para dentro da sala de aula. Entretanto, não se pode negar que a escrita tem suas particularidades e os alunos não podem imprimir marcas da oralidade ou da variação linguística que utilizam quando produzem um texto na norma culta.

Todavia, essas marcas da oralidade podem estar presentes em gêneros trabalhados na escola que requerem a utilização dessa variante, de modo que o trabalho com esse tipo de

atividade se configura como algo importante para que os alunos possam refletir sobre as possibilidades de uso da linguagem de acordo com a situacionalidade.

Nessa perspectiva, o preconceito linguístico sobre as diferentes formas de linguagem que são próprias da fala não se justifica, uma vez que, tanto no âmbito da linguagem escrita quanto na esfera da linguagem oral, os contextos situacionais é que definirão a necessidade do uso da norma culta ou da linguagem coloquial. Diante do exposto, cabe ao professor a função de trabalhar essas diferenças da língua, salientando que existem graus de formalidade tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Contudo, no ensino da linguagem escrita, é preciso se atentar para as relações entre fala e escrita e suas especificidades, já que para Cagliari (2009, p. 106):

Refletindo um pouco mais sobre as características básicas do sistema de escrita do português, podemos constatar de imediato a distância que separa os métodos de alfabetização, em geral, e algumas práticas tradicionais, em especial, das características do nosso sistema de escrita. **Pode-se dizer que a escrita continua sendo entendida como espelho da fala, e um texto bem escrito ainda continua a ser considerado como aquele que não tem erro ortográfico.** (grifo nosso).

Para algumas autoras (FRANCHI, 2012; MENDONÇA, 2011) a alternativa tem sido trabalhar a partir da modalidade oral dos alunos, pois, de forma contrária ao que tem sido feito nas instituições escolares quando se impõe a linguagem padrão em substituição a não padrão, elas partem do princípio de que é necessário utilizar a linguagem não padrão (variações linguísticas) para fazer com que os alunos se apropriem da linguagem padrão (norma urbana de prestígio). Tais autoras investem na reflexão sobre a língua, chamando a atenção dos alunos para as diferenças entre fala e escrita.

Nessa linha de pensamento, Soares (2001, p. 76-77) sustenta que a solução educacional para a apropriação da língua materna seria a adoção de um *bidialetalismo para a transformação*, pois para a autora:

[...] as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino de língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha dos métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.

Corroborando a ideia sustentada por Soares (2001), Mendonça (2011, p. 133) explicita que:

[...] cabe à escola a grande responsabilidade de mostrar à criança sem constrangê-la, ao contrário, valorizando sua fala, que há um outro modo de

se falar que é a língua da escola, dos livros, das revistas, da televisão, do rádio, enfatizando a necessidade de aprender este outro *jeito* de falar. A partir do momento que a escola apresenta esta segunda forma de expressão verbal e mostra que as duas formas – padrão e não padrão – podem ser usadas dependendo da situação, formal ou informal, estará não só aceitando e respeitando a vez e a voz do aluno, mas dando subsídios para que possa desenvolver sua capacidade de expressão, e oferecendo instrumentos para que não seja discriminado em função de sua fala, e ainda, por meio do domínio pleno da oralidade domine também a língua escrita, através do método do *bidialetismo funcional* (grifo da autora).

Vale destacar que existem dois tipos de atividades que trabalham com a transposição da variedade popular para a formal:

[...] exercícios bidialetais funcionais, isto é, que trabalham a transposição da língua informal para a formal, garantindo o domínio técnico da norma “cultura” e seu uso, e ainda, exercícios bidialetais para a transformação (despertam a consciência de que a fala varia em função da classe social a que pertence o falante) que, por meio do uso da língua “padrão”, instrumentaliza o educando para o exercício crítico da cidadania (MENDONÇA, 2011, p. 131, grifo da autora).

Tal postura é totalmente contrária a que tem sido adotada nas escolas, uma vez que “[...] termos e conceitos da Gramática Tradicional, estabelecidos há mais de 2.300 anos, continuam a ser repassados praticamente intactos de uma geração de alunos para outra, como se desde aquela época remota não tivesse acontecido nada na Ciência da Linguagem” (ANDRADE; SANTANA; RIBEIRO, 2012, p. 8).

Assim, não é incomum que o apoio na gramática tradicional acabe ocultando as variações linguísticas existentes, as quais não são aceitas dentro das instituições escolares. Por isso, partilhamos da concepção de que “O ensino da norma culta tem de ser feito como um acréscimo à bagagem linguística da pessoa e não como uma substituição de uma língua ‘errada’ por uma ‘certa’” (ANDRADE; SANTANA; RIBEIRO, 2012, p. 6, grifo das autoras).

Diante disso, Bortoni-Ricardo (2004) parte do pressuposto de que “erros de português” são simplesmente diferenças entre variedades da língua, ou seja, para essa autora não existem erros¹⁵, uma vez que o que existem são variações da língua, as quais ocorrem em

¹⁵ Para essa autora não existem erros, pois todas as produções linguísticas dos falantes da língua materna são legítimas. Assim, as variações que fogem à norma padrão imposta pela gramática normativa, são denominadas como uma “regra não padrão”, tendo em vista que em todos os domínios sociais existem regras que determinam as ações que ali se realizam, as quais podem ser documentadas e registradas ou ser apenas parte da tradição oral não documentada. Ou seja, não podemos considerar como erros, as produções linguísticas que são realizadas em contextos de oralidade ou de letramento, pois elas são fruto de uma combinação por parte dos indivíduos que pertencem ao domínio social onde a produção linguística se realiza (BORTONI-RICARDO, 2004).

todos os domínios sociais¹⁶, sejam eles de oralidade ou letramento. Assim, a autora ressalta que existem duas correntes: a que considera os erros dos alunos como deficiências e a que compreende que os erros dos discentes derivam de uma simples diferença entre duas variedades. Por isso, assume a segunda perspectiva e explicita que em todos os domínios sociais, inclusive na escola, existem variações. Assim, “[...] diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42, grifo da autora).

Dessa maneira, Franchi (2012, p. 107) defende que a alfabetização inicial deve partir da oralidade dos alunos e nascer com fortes marcas da oralidade. “Em outros termos, é no âmbito da oralidade que os escritos das crianças, quer enquanto representação de pedaços de sua fala, quer como contexto de vida para a interpretação, ganham significação, por menores e mais fragmentários que sejam”. A autora enfatiza ainda que, a partir dessa prática, o professor também se coloca como aprendiz, pois terá que pesquisar e aprender sobre a realidade social e linguística de seus alunos, pois tal conhecimento será necessário para tomar decisões quanto ao que ensina aos seus alunos. Para tanto, é necessário que o docente seja um observador sensível.

Diante disso, enfatizamos não só a necessidade de que os alunos se apropriem das convenções ortográficas, mas que também tenham a possibilidade de refletir sobre sua língua em toda a sua complexidade. Nesta perspectiva, saber fazer o uso das diferentes formas de linguagem possibilita ao aluno refletir sobre o modo de agir, conscientizando-o que não existe uma forma correta de falar, e que nenhuma fala é melhor ou pior do que a outra, mas diferente. Desse modo, o ensino contribuirá para dissipar com o preconceito linguístico que existe no que diz respeito à variação linguística. Bagno (2008, p. 16) aponta que:

É preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados.

Nesse sentido, o docente precisa ter conhecimento da língua para que possa elaborar estratégias adequadas para que o aluno consiga compreender as diferentes formas de

¹⁶ “Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

linguagem, fazendo o uso correto de acordo com o contexto apresentado, ou seja, o professor deve ensinar aos discentes a língua materna e suas propriedades, destacando suas mudanças de acordo com a sociedade e os indivíduos que fazem uso dela (CAGLIARI, 2009).

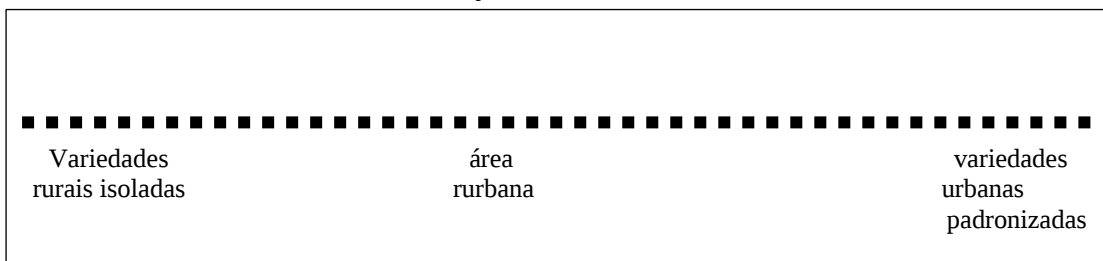
Cagliari (2011, p. 74) explicita que o docente que trabalha com o ensino de língua materna precisa:

Em primeiro lugar [...] entender por que as crianças falam de determinado modo. Em segundo lugar, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e não de outra. Em seguida, é preciso explicar o que a escola espera delas, agora e depois. Não se pode passar exercícios e atividades de linguagem, sem começar com uma longa conversa e discussão sobre esses assuntos. Embora o professor precise aceitar e respeitar o modo de falar de todos os alunos, cada qual com suas peculiaridades, é também obrigação da escola ensinar o dialeto padrão. O professor deve usar sempre o dialeto padrão. Será preciso também treinar os alunos a usá-lo, sobretudo nas leituras. A adaptação dos alunos ao dialeto padrão requer alguns anos, sobretudo para que eles tenham um desempenho total.

No bojo dessa discussão, Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza de forma categórica que as variações no uso da língua são intrínsecas à própria língua e que, portanto, nenhuma variedade linguística é superior ou inferior, pois, mesmo que ideologicamente exista essa dicotomia, linguisticamente ela não se sustenta. Assim, para essa autora, as variações no português brasileiro devem ser entendidas a partir de três contínuos: contínuo de urbanização; contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

- O contínuo de urbanização pode ser assim representado:

Quadro 1 – O contínuo de urbanização



Fonte: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 52 (adaptado pela pesquisadora).

Tal contínuo seria composto por uma linha em que em uma das pontas dessa linha se situam os falares rurais mais isolados e na outra os falares urbanos, os quais, ao longo do

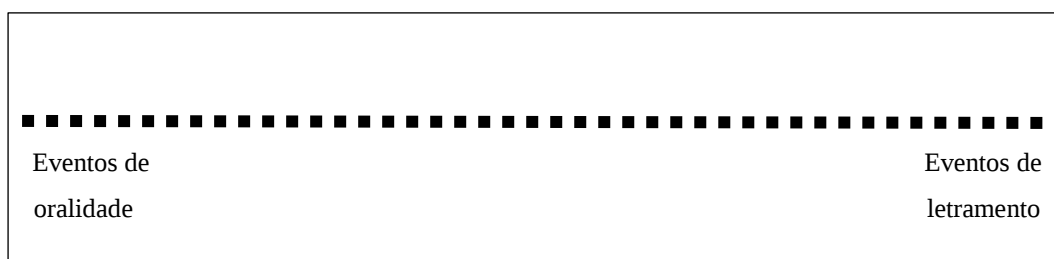
processo sócio-histórico, sofreram a influência da codificação linguística, ou seja, do padrão correto de escrita (ortografia) e do padrão correto de pronúncia (ortoépia). Assim,

Em um dos polos do contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua [...]. No espaço entre eles fica uma zona *rurbana*. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em detritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52, grifo da autora).

Ainda a respeito do contínuo de urbanização, Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) esclarece que não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos e urbanos, pois “[...] as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares”.

- Contínuo de oralidade-letramento: neste caso também não existem fronteiras bem definidas, pois elas são fluidas e há muitas sobreposições, haja vista que, por exemplo, em um evento de letramento pode ocorrer minieventos de oralidade. Tal contínuo é apresentado no quadro seguinte:

Quadro 2 – O contínuo de oralidade-letramento



Fonte: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 62 (adaptado pela pesquisadora).

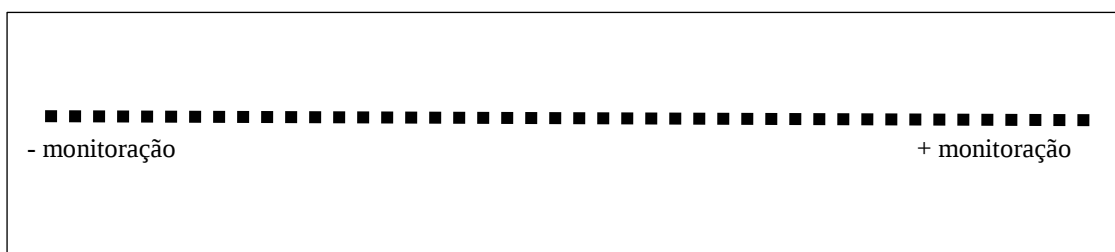
No que diz respeito à distinção entre eventos de letramento e eventos de oralidade, a autora afirma que:

[...] nos primeiros, os interagentes se apoiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical. Esse texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente. Num ofício religioso, por exemplo [...] [ocorre um] evento de letramento [...]. Uma conversa à mesa de bar é um evento da oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em

suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

- Contínuo de monitoração estilística: o terceiro contínuo se refere à monitoração estilística, ou seja, vai desde as interações mais espontâneas até as mais monitoradas nas quais há um planejamento e exige muita atenção do falante:

Quadro 3 – O contínuo de monitoração estilística



Fonte: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 62 (adaptado pela pesquisadora).

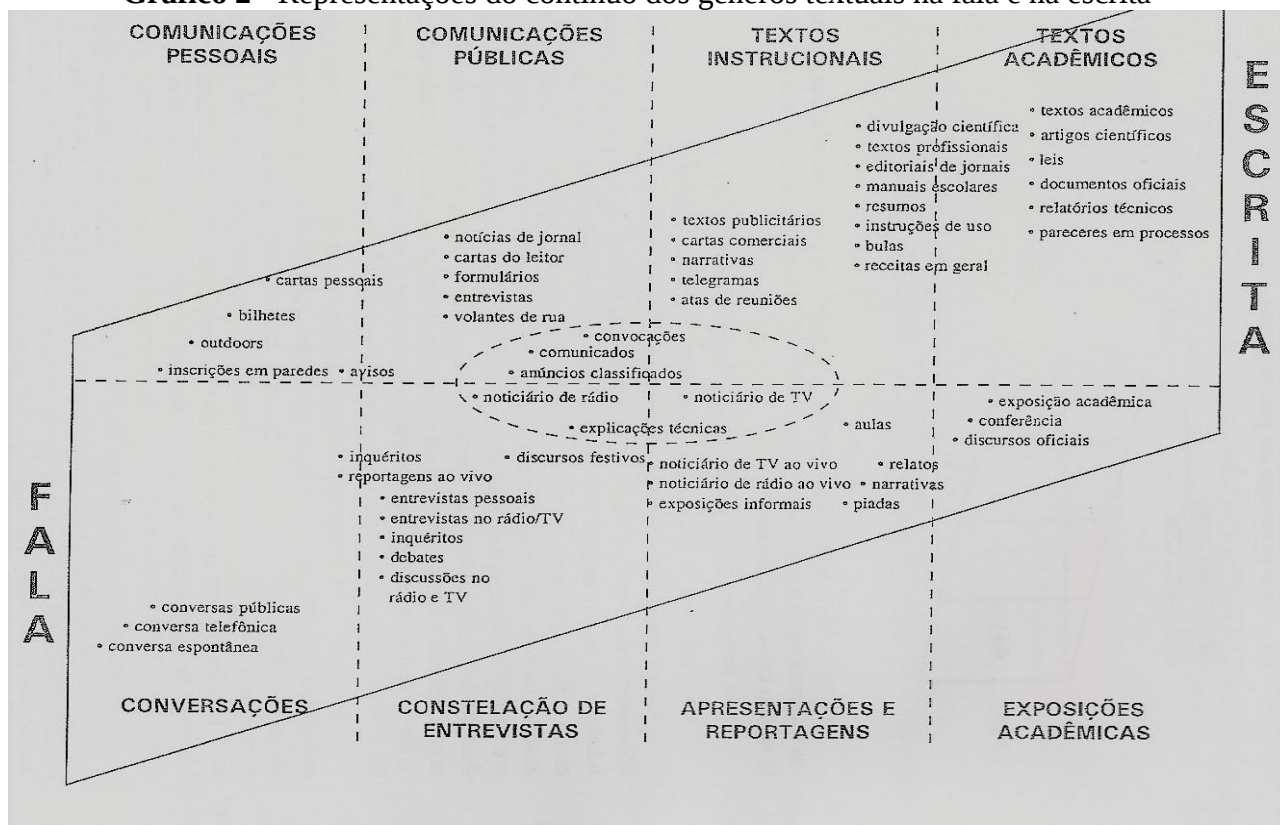
Dessa maneira, conforme Bortoni-Ricardo (2004), existem três fatores que nos levam a monitorar o estilo, quais sejam: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Contudo, explica que ao longo de uma mesma conversa, podemos alternar o nosso estilo em função do alinhamento que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor. Ou seja, “A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma *moldura* ou *enquadre*¹⁷. As molduras servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63, grifo da autora).

No contexto do que foi apresentado anteriormente, Marcuschi (2001, p. 37) estabelece que a visão dicotômica estabelecida entre fala e escrita diz respeito a um enfoque enviesado e, por vezes, preconceituoso. Por isso, defende a tese de que “[...] *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*” (grifo do autor). Existem, portanto, correlações em vários planos, ou seja, surge um conjunto de variações e não uma simples variação linear.

Tendo em vista as relações entre fala e escrita, Marcuschi (2001) elabora um gráfico que expõe uma visão não dicotômica do ponto de vista sociointeracional:

¹⁷ A moldura enquadra o evento de acordo com uma tipologia culturalmente definida (brincadeira, conversa séria, discurso, piada, “cantada”, entrevista etc.).

Gráfico 2 - Representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 41.

Dessa maneira, as relações entre fala e escrita representadas no gráfico anterior, nos permitem evidenciar que há um entrecruzamento de gêneros típicos da fala com aqueles típicos da escrita, de modo que não pode desconsiderar a existência de gêneros mistos¹⁸, ou seja, tanto na fala quanto na escrita ocorrem variações. Nessa perspectiva, conforme explicita Marcuschi (2001, p. 42):

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (grifo do autor).

Por isso, tendo em vista que o contínuo tipológico proposto pelo autor considera os gêneros em suas efetivas práticas sociais, Marcuschi (2001, p. 43, grifo do autor) reforça que:

¹⁸ Os gêneros considerados mistos ou híbridos são os que estão no interior do balão representado no gráfico.

[...] as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva de *uso* e não do *sistema*. E, nesse caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, nesse caso, é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar.

Diante dessa discussão, é importante considerar o papel da escola no desenvolvimento da competência cognitiva dos alunos. Assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o docente que ensina língua materna deve ter clareza de que desde pequenas as crianças já utilizam bem sua língua materna, mas é papel da escola facilitar a ampliação de sua competência comunicativa,

[...] permitindo-lhes apropriarem-se de recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais diversas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-75).

Nessa perspectiva, por também entenderem ambas as modalidades linguísticas (fala e escrita) a partir de um *continuum*, Fávero, Andrade e Aquino (2011) enfatizam a necessidade de um trabalho de integração fala/escrita na escola que não simplifique tais modalidades com base em diferenças estanques entre uma e outra, isto é, reforçam a necessidade de haver na sala de aula um trabalho com a língua portuguesa que seja capaz de relacionar a modalidade falada e sua correlação com a escrita.

Nesse contexto, ressaltamos que compete ao docente promover debates reflexivos sobre as variações linguísticas, a variedade padrão e os graus de formalidade presentes em cada modalidade (falada e escrita), visando fazer com que os alunos internalizem o sistema da escrita ortográfica, mas que não abandonem a sua forma de falar devido à linguagem que a escola impõe e que, na maioria das vezes, vai de encontro à própria identidade dos escolares.

2.6 Classificação das alterações ortográficas

Muitos autores (CAGLIARI, 2009; CARRAHER, 1985; LEMLE, 1999; MORAIS, 2009; ZORZI, 1998) se dedicaram a análise das alterações ortográficas e estabeleceram categorias de análise dos erros ortográficos cometido pelas crianças, porém, neste trabalho,

focalizaremos¹⁹ apenas as classificações estabelecidas por Moraes (2009) e Cagliari (2009), já que foi nelas nas quais nos pautamos para a análise das produções textuais dos alunos que participaram da pesquisa.

2.6.1 Regularidades e Irregularidades do sistema ortográfico (MORAIS, 2009)

Moraes (2009), quando estuda a ortografia da Língua Portuguesa, estabelece que existem dois tipos de dificuldades ortográficas que envolvem casos irregulares e regulares. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é explicado tão somente pela tradição de uso ou pela etimologia da palavra. Não há regras e por isso o aprendiz tem de memorizar a forma correta. No caso das dificuldades regulares, existem regras subjacentes a todas (ou à quase todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade mencionada. É o que ocorre, por exemplo, com o emprego de “R” ou “RR” em palavras como “honra” e “cachorro”. Para o autor, “o entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia [...] parece fundamental para o professor organizar seu ensino” (MORAIS, 2009, p. 36).

Ao abordar sobre as correspondências fonográficas regulares, Moraes (2009) estabelece que existem as “regularidades diretas”, as “regularidades contextuais” e as “regularidades morfológico-gramaticais”.

As *regulares diretas* se referem às grafias P, B, T, D, F e V. Trocas entre o P e o B, entre o T e o D são explicadas pelo fato de os sons serem parecidos em sua realização no aparelho fonador. Chama-se “pares mínimos” porque em um as cordas vocais vibram e no outro não. Em crianças que têm a pronúncia diferente da prestigiada (*barrer* ao invés de *varrer*, por exemplo) serão observados erros não comuns como de outras crianças.

No que diz respeito às *regularidades contextuais* é o contexto que definirá a letra (ou dígrafo) a ser usada na palavra. Nesse caso não precisamos memorizar. Por exemplo: usamos o R quando a palavra possui o som forte em início de palavras, no começo ou no final de sílabas e precedido de consoantes; o RR é utilizado quando há um som de R forte entre vogais; e para o som de R brando usamos um só.

¹⁹ É pertinente destacar que priorizamos as classificações de Moraes (2009) e de Cagliari (2009) por serem complementares e devido à nossa familiaridade com as classificações de tais autores, o que foi importante para que pudéssemos analisar o grande volume de produções textuais da primeira etapa em um curto espaço de tempo. Além disso, a nossa intenção inicial era trabalhar somente com as classificações estabelecidas por Moraes (2009) acerca das regularidades e irregularidades ortográficas, no entanto, devido às dificuldades primárias encontradas nas produções dos alunos, sentimos a necessidade de ampliar o nosso quadro teórico e abranger também as classificações estabelecidas por Cagliari (2009).

Os casos de dificuldades que envolvem as regularidades contextuais podem ser observados no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Casos de regularidades contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata”, e “guerra”;
- o uso de G ou GU em palavras em palavras como “garoto”, “guerra”;
- o uso do C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- o uso do Z em palavras que começam “com som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco” etc.);
- o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
- o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);
- o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- o uso de M, N, NH ou para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.).

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2009, p. 39 - (adaptado pela pesquisadora).

No caso das dificuldades que envolvem casos de *regularidades morfológico-gramaticais* são os aspectos ligados a categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra. Tais regras envolvem partes internas que compõem as palavras (morfemas), geralmente

sufixos que indicam a família gramatical das palavras. Os sufixos aparecem tanto na formação das palavras como na flexão dos verbos, como se pode verificar nos quadros seguintes:

Quadro 5 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros coletivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ÂNÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2009, p. 41 - (adaptado pela pesquisadora).

Quadro 6 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes.

Eis alguns exemplos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa

do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final;

- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as outras formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2009, p. 42 - (adaptado pela pesquisadora).

Nos exemplos citados anteriormente é importante observar que existem regras morfológico-gramaticais que permitem ao aprendiz inferir um princípio gerativo, assim, não há que se memorizar uma a uma a forma ortográfica das palavras. Diante disso, o professor pode ajudar o aluno a compreender esse aspecto a partir do princípio gerativo das palavras (MORAIS, 2009).

Já no que diz respeito às irregularidades, os casos referentes a tal dificuldade estão relacionados aos contextos que podem ser observados no quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Casos de Irregularidades

Concentram-se na escrita:

- do som do “S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do som do “G” (“girafa”, “jiló”);
- do som do “Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
- do som do “X” (“enxada”, “enchente”).

Mas envolvem, ainda, por exemplo:

- O emprego do H inicial (“hora”, “harpa”)

- a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final da palavra (por exemplo, “**cigarro**”, “**seguro**”, “**bonito**”, “**tamborim**”);
- a disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “**Júlio**” e “**Julho**”, “**família**” e “**toalha**”);
- certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “**caixa**”, “**madeira**”, “**vassoura**” etc.).

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2009, p. 43. - Quadro organizado pela pesquisadora, de acordo com o estabelecido por Moraes (2009).

Nos casos irregulares não existem regras que ajudem o aluno, mas é preciso que ele consulte o dicionário e memorize tais grafias. O professor deve ajudá-lo começando pelas palavras que o aprendiz usa frequentemente para depois se estender às palavras menos usuais. Destaca-se que a memorização da forma correta de palavras irregulares só será possível se o aluno tiver em mente imagens fotográficas visuais delas. Assim, um recurso fundamental para que os alunos aprendam as irregularidades da língua escrita, será por meio do contato com materiais impressos, tais como livros, jornais etc. (MORAIS, 2009).

2.6.2 Classificações de erros ortográficos - Cagliari (2009)

Cagliari (2009) estabelece, para a análise dos erros ortográficos, as seguintes classificações:

- *Transcrição fonética*: de acordo com Cagliari (2009), o erro por transcrição fonética se caracteriza pela transcrição de palavras de acordo com a pronúncia. O autor afirma que os erros mais comuns dos alunos são os caracterizados pela transcrição da própria fala, pois as pesquisas que vêm sendo feitas por ele evidenciam que esse tipo de erro corresponde a um quarto do total de erros encontrados nas produções textuais.

- *Uso indevido de letras*: o uso indevido de letras, conforme Cagliari (2009), se caracteriza pelo fato de o aluno utilizar uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia estabelece que a letra a ser usada é outra (por exemplo, *diciem* vez de *disse*, *xata* em vez de *chata*, *caro* em vez de *carro* etc.). É importante ressaltar que, não utilizamos essa classificação estabelecida pelo autor, uma vez que esses erros são

contemplados nas classificações irregulares e regulares contextuais estabelecidas por Moraes (2009).

- *Hipercorreção*: de acordo com Cagliari (2009), o erro por hipercorreção acontece quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas palavras é diferente. Então, passa a generalizar essa forma de escrever. (por exemplo, escreve *jogol* em vez de *jogou*).

- *Modificação da estrutura segmental das palavras*: quanto à modificação da estrutura segmental das palavras, Cagliari (2009) estabelece que esse tipo de erro não reflete uma transcrição fonética e nem se relaciona diretamente com a fala, pois são erros de troca, supressão e acréscimo de letras. Esses erros não têm apoio na possibilidade de uso das letras no sistema de escrita e, às vezes, representam maneiras de escrever que o aluno utiliza porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como, por exemplo, a distribuição de *m* e *n* nas palavras. O autor aponta ainda que, a escola considera esses erros um grave indício de falta de discriminação auditiva. Contudo, isto é falso, pois não é levado em conta que o aluno nunca escolhe uma letra que nada tem a ver com o som que ele quer representar. A seguir apresentaremos as classificações que Cagliari (2009) estabelece como sendo resultantes da modificação da estrutura segmental das palavras:

● **Troca de letras**: as trocas de letras acontecem quando o aluno não tem segurança para escrever determinadas letras e acaba trocando uma letra por outra (trocas entre o *m* e o *n*, por exemplo).

● **Inversão de letras**: como a própria nomenclatura define, os erros relacionados à inversão de letras ocorrem quando os alunos invertem as letras de uma palavra.

● **Supressão de letras**: se deve ao fato de os alunos suprimirem as letras (por exemplo, escreve *macao* quando deveria escrever *macaco*).

● **Acréscimo de letras**: esse erro acontece quando o aluno acrescenta letras nas palavras (por exemplo, *sosato* em vez de *susto*).

- *Juntura intervocabular e segmentação*: de acordo com Cagliari (2009), os erros por juntura refletem os critérios que os alunos usam para analisar a fala, pois na fala não existe separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação de falantes e, dessa forma, ocorrem os erros por juntura (por exemplo, *eucazeicoéla/eu casei com ela*). Além da juntura indevida das palavras, os alunos também podem fazer uma segmentação imprópria devido à acentuação tônica das palavras (por exemplo, *a gora/agora*). O autor aponta ainda que o fenômeno de juntura intervocabular pode envolver até três vogais como é o caso de *toda a*

amizade que perde duas das sete sílabas que deveria ter [to-da-a-a-mi-za-de]=[to-da-mi-za-di].

- *Forma morfológica diferente*: essa natureza de erros, de acordo com Cagliari (2009), acontece porque na variedade dialetal que o aluno utiliza, algumas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, por meio da fala, de sua escrita ortográfica, (por exemplo, *adepois/depois, ni um/em um ou num, ta/está*).

- *Forma estranha de traçar as letras*: de acordo com Cagliari (2009), a escrita cursiva apresenta muitas dificuldades, não só para quem escreve, mas também para quem lê. Às vezes, podemos acreditar que o aluno fez uma troca entre as letras de uma palavra. Entretanto, isso pode ser apenas uma má interpretação do que foi escrito. Por exemplo, o aluno escreve *sabe*, no entanto quem lê interpreta que o aluno tenha escrito *save*.

- *Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas*: para Cagliari (2009), quando os alunos aprendem que se deve escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, alguns deles passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas (por exemplo, *Eu*). O autor ressalta ainda que o uso indevido de maiúsculas não é uma dificuldade muito frequente, pois normalmente as letras minúsculas são mais utilizadas. Sendo assim, o autor classifica o uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas como um erro ortográfico.

- *Acentos gráficos*: Cagliari (2009) afirma que os alunos aprendem que certas palavras que comumente se utiliza possuem acentos. Entretanto, devido a outras palavras possuírem a mesma semelhança entre formas com e sem acento, os alunos cometem erros quanto à utilização dos diacríticos, como é o caso típico de se escrever *e* com acento e *é* sem acento. Segundo o autor, nas produções dos alunos o til também ocorre raramente (por exemplo, *n̄ao/não, lēao/leão* etc.). O autor aponta ainda que a marcação de acentos gráficos, em geral, não é algo ensinado no início da aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, os sinais diacríticos estão, na maioria das vezes, ausentes dos textos espontâneos das crianças.

- *Problemas sintáticos*: certos erros de escrita que aparecem nos textos dos alunos revelam problemas de natureza sintática, ou seja, de concordância, de regência, mas na verdade denotam dialetos distintos do privilegiado pela norma culta. Dessa forma, aparecem nos textos construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem (por exemplo, (*eles viu outro urubu/eles viram outro urubu, dois coelio/dois coelhos*). Podem ocorrer também construções como “*era uma vez um gato que um dia ele saiu de casa*”, apresentando uma topicalização que só ocorre na fala e não na escrita (CAGLIARI, 2009).

2.7 O Modelo de Redescrição Representacional (MRR) – Karmiloff-Smith (1995; 2010)

O Modelo de Redescrição Representacional parte do pressuposto de que, na aquisição da linguagem escrita pela criança, ocorre uma passagem recorrente das representações linguísticas implícitas às explicitações representacionais progressivas nos vários níveis de processamento até que se atinja o acesso ao conhecimento em um nível consciente. Um quadro teórico é estabelecido em um modelo de fases recorrentes, no qual se enfatizam as diferenças existentes entre as representações implícitas e as explícitas (KARMILOFF-SMITH, 2010).

Karmiloff-Smith (1995) ressalta que propõe um modelo de fases porque é contrária ao modelo de estágios em que uma idade determinada seria precursora de um desenvolvimento em todos os domínios (teoria piagetina, por exemplo), pois compreende que um domínio se desenvolve sem que outro se desenvolva, já que sua teoria estabelece que não existam mudanças globais ou desenvolvimento simultâneo de domínios, mas, sim, desenvolvimento na especificidade de um domínio. Todavia, o modelo desenvolvimental estabelecido por ela seria capaz de explicar todo o desenvolvimento cognitivo em suas várias instâncias (desenvolvimento da capacidade linguística, física, matemática etc.).

É pertinente destacar que, do ponto de vista da mente da criança, um domínio diz respeito a um conjunto de representações que sustentam uma determinada área do conhecimento (linguagem, física etc.). Há também a existência de microdomínios que se referem aos subconjuntos de domínios particulares (por exemplo, domínio: linguagem; microdomínios: aquisição de pronomes, ortografia etc.). (KARMILOFF-SMITH, 1995).

No Modelo de Redescrição representacional proposto por Karmiloff-Smith (2010), existem quatro níveis de representação do conhecimento os quais se sucedem hierarquicamente, havendo distinções teóricas de um nível para o outro. Os níveis apresentados são:

Nível 1: Implícito: neste nível, existe apenas um saber procedimental e as informações não se encontram à disposição do sistema. Um procedimento só pode ser acessado em sua totalidade e seus componentes não podem ser acessados/operados separadamente. Diz respeito a um nível de conhecimento mecânico, rotineiro. Assim, a criança grava uma palavra de determinada forma, mas não sabe explicar o porquê.

Nível 2: E1 (explicitação primária): neste nível, o saber procedimental, verificado no nível anterior, é redescrito. Com a Redescrição, as representações desse nível passam a possuir conexões definidas de maneira explícita, porém elas não estão acessíveis à

consciência para que possam ser expressas verbalmente. Isto é, em tal nível, a criança passa a fazer analogias nas quais verifica, por exemplo, que “errado”, “carro”, “barro” e “cachorro” têm algo em comum, mas ainda não consegue dizer o que é.

Nível 3: E2 (explicitação secundária): as representações desse nível resultam de uma segunda Redescrição. Dessa forma, as representações já estão disponíveis ao acesso consciente, mas ainda não são verbalizáveis. Nesse caso, os alunos já conseguem fazer referência ao contexto, mas não conseguem verbalizar a regra de maneira precisa.

Nível 4: E3 (explicitação terciária): o conhecimento passa por uma nova Redescrição representacional. Nesse nível, o conhecimento está explícito para o sistema e pode ser verbalizado. De tal modo, o sujeito faz e consegue verbalizar as razões subjacentes as opções por ele adotadas. Ou seja, a criança consegue explicitamente dizer que quando uma palavra requer um som “r” forte e está entre vogais, é necessário duplicar a consoante, formando uma palavra com RR. Ou, então, é capaz de explicar o porquê considera uma palavra incorreta.

O modelo estabelecido pela autora está pautado em uma mudança de representação baseada no sucesso (*feedback* positivo) e não em um modelo comportamental baseado no fracasso (*feedback* negativo). A autora não descarta a importância do *feedback* negativo, mas considera que *feedback* positivo é pré-requisito para a mudança representacional real, por isso, postula em seu modelo que não seria meramente o fracasso (erro – *feedback* negativo) que contribui para a mudança. Ou seja, se a meta da criança é agir diante da situação para atingir um certo alvo (tentar imitar a escrita adulta, por exemplo), se há correspondência entre seu estado presente (situação atual em termos de conhecimento) e o estado-alvo (o que quer atingir), isto é, um *feedback* positivo, “[...] uma nova representação da forma fonológica e de seu uso contextual entra na memória e é compilada”, caso contrário (*feedback* negativo, pelo próprio contexto ou correções do adulto) não há evolução no microdomínio (KARMILOFF-SMITH, 2010, p. 423).

Nesse contexto, tal modelo foi escolhido para amparar a análise dos dados por ser capaz de detalhar de maneira mais precisa os níveis de representação do conhecimento ortográfico demonstrado pelos alunos, já que, diferentemente dos autores que estudam a metacognição e estabelecem uma simples dicotomia: conhecimento implícito x conhecimento explícito, a autora vai além, propondo um nível implícito e três explícitos de acordo com a capacidade de verbalização da criança, pois justifica que uma simples dicotomização seria reducionista e insuficiente para captar a natureza complexa dos processos que levam um conhecimento implícito ao acesso consciente e à verbalização (KARMILOFF-SMITH, 2010).

Além disso, a escolha por tal modelo também se justifica na medida em que ele é capaz de explicar a relação entre capacidade de transgressão intencional/erro proposital e nível de verbalização de um conhecimento, já que a teoria adotada explicita que quanto maior o nível de representação de um conhecimento na mente da criança maior seria a sua capacidade de fazer uma transgressão. Ou seja, se uma criança tem o conhecimento explícito (explicitação terciária) de um caso envolvendo um domínio ortográfico do “RR”, por exemplo, quando for cometer um erro intencional em uma palavra como barro que envolve tal contexto, será capaz de atacar o ponto crítico da regra e grafará a palavra baro, pois tem consciência da regra. Caso contrário, se não atingiu o nível E3, a tendência é que a criança acrescente ou retire consoantes ou vogais da palavra (por exemplo, barroo, bbarro etc.). O que demonstra que o conhecimento ainda não está representado explicitamente em sua mente e nem passível de verbalização (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Porém, tal regra não valeria para os alunos que memorizam conteúdos, uma vez que:

As crianças podem aprender, com um professor, uma série de princípios verbalmente codificados que podem repetir perfeitamente. Entretanto, os procedimentos que essas mesmas crianças usam para a solução de problemas aritméticos violam esses mesmos princípios. Em outras palavras, para a criança ainda não há uma conexão entre os dois; os princípios verbalmente codificados não são o produto final da explicitação representacional interna, mas são aprendidos diretamente de uma fonte externa. Portanto, os princípios verbalmente codificados não foram conectados *representacionalmente* aos procedimentos aritméticos usados na solução de problemas (KARMILOFF-SMITH, 2010, p. 476, grifo da autora).

Diante disso, fica nítido que, se houver incoerência entre a verbalização que o aluno faz de um conhecimento e o modo como o utiliza em atividades propostas, tal conhecimento não foi objeto de reflexão e de compreensão por parte do aluno, mas de memorização. Por exemplo: se o aluno verbaliza que o “M” é utilizado antes de *P* e *B* e nos outros contextos utiliza-se o “N”, mas violar tais regras em suas produções textuais ou nas atividades que realiza, significa que o aluno memorizou a regra, não tendo tal conhecimento explícito em sua mente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descreveremos os pressupostos da produção de conhecimento na área da educação, os caminhos metodológicos necessários à realização da pesquisa e os fundamentos teórico-metodológicos que a sustentam, bem como caracterizaremos os sujeitos e o campo empírico da investigação, além de explicitar quais os instrumentos necessários para a coleta de dados.

3.1 Pressupostos da produção de conhecimento na área da educação

O campo da educação é complexo e adentrá-lo nos faz ter de lidar com diversas questões de ordem metodológica, subjacentes à especificidade da área de ciências humanas, no nosso caso, a área da educação. Assim, é necessário que os pesquisadores sociais compreendam as particularidades da ciência com a qual lidam.

Diante disso, um primeiro aspecto a ser considerado nas pesquisas na área das ciências humanas é que elas são totalmente diversas das investigações nas ciências naturais, algo que justifica essa característica é o fato de, diferentemente das ciências duras que são regidas por paradigmas (sentido galileano), nas ciências humanas não existe um paradigma, mas diversas correntes teóricas à disposição do pesquisador, o qual terá que escolher qual teoria ou corrente filosófica irá adotar. Daí já decorre uma grande complexidade e responsabilidade por parte do investigador, pois, de acordo com Sacristán (1983) a tomada de posição do pesquisador implica escolher um dos vários vieses ideológicos subjacentes as teorias e é o componente ideológico que legitima e justifica o trabalho científico do pesquisador social.

Dessa maneira, um primeiro aspecto a ser considerado é o de que não podemos falar em paradigma nas ciências humanas, já que, conforme Kuhn (1974) só é paradigma quando se tem apenas um. O que faz com que, enquanto nas ciências maduras advoga-se pela neutralidade, nas ciências humanas existem diferentes “paradigmas” (correntes filosófico-epistemológicas) que produzem diferentes vieses ideológicos e ocasionam as divergências ideológicas em um campo como o da educação.

Nesse contexto, existem diversas áreas no campo da educação e, quando nos propomos a realizar uma pesquisa na área de ciências humanas, temos que fazer escolhas e a nossa se deu por pesquisar a temática do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente, a apropriação das normas ortográficas. Vale destacar que existem muitas

pesquisas já realizadas sobre esse mesmo objeto, mas, como explicita Sacristán (1983, p. 32), os objetos de pesquisa na área da educação são objetos abertos à expansão e caracterizam-se pela inconclusão, pois:

Esse caráter aberto de toda ciência se justifica pela limitação de nosso poder para captar a realidade, o que dá um ar de provisoriedade aos conhecimentos científicos, os quais vão-se revisando à medida que vão se contrastando as teorias. Mas no caso das ciências da educação, além dessa inconclusão própria da ciência que vai se aproximando paulatinamente do objeto de que se ocupa, dá-se a inconclusão no sentido de que é o objeto mesmo quem vai se gerando no curso da experiência dos homens, como indivíduos e como conjunto.

Ou seja, o objeto nas ciências duras já está definido e não se altera, ao contrário do objeto em ciências humanas que é afetado pela própria pesquisa, pois na investigação em educação lidamos com pessoas que não podem ser manipuladas como os objetos o são em ciências naturais. Além disso, esse “pesquisar” pessoas envolve uma mudança no contexto, nas pessoas enquanto pesquisadas (principalmente crianças como é o caso dessa pesquisa) e no próprio pesquisador.

Assim, são muitos os desafios que os pesquisadores em educação enfrentam ao lidar com o humano. Diante disso, nesta pesquisa buscamos captar uma determinada realidade a partir de uma pergunta que nos direcionou a compreensão do fenômeno escolhido, ou seja, tendo um objeto específico de pesquisa, a nossa intenção foi pesquisar: quais são os conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I?

Nesse contexto, a partir de vários instrumentos de coleta de dados (produções de texto, ditados de palavras reais e inventadas, erro proposital/transgressão intencional e roteiro de entrevista) buscamos encontrar a resposta para a questão problema da investigação, o que indica que foi necessário recorrer aos indícios presentes nas falas e na escrita das crianças para tentar compreender a complexidade do problema ao qual nos propomos. Por isso, o paradigma indiciário é coerente com esta pesquisa, pois em ciências humanas é impossível prever o que irá ocorrer como acontece nas ciências naturais, pois as pessoas sempre são únicas e os contextos singulares, o que faz com que uma mesma pesquisa replicada com diferentes sujeitos em distintos contextos nunca tenha resultados iguais.

Nessa perspectiva, ao abordar o paradigma indiciário, Ginzburg (1989) explicita que a utilização desse paradigma, baseado na semiótica, tem suas raízes em tempos remotos, desde quando o homem caçava e, através de indícios (seguindo pegadas, farejando, observando os sinais e as pistas, por exemplo), tentava encontrar e capturar a sua presa. Posteriormente, tal paradigma foi utilizado como um método por outros estudiosos (Morelli e

Mancini para encontrar quadros falsos; Sherlock Holmes utilizando indícios para encontrar o autor de um crime e Freud com a proposição de um método interpretativo na área da psicanálise) e sua aplicação se deu inclusive na medicina segundo o qual os sintomas eram indícios do tipo de doença de um paciente e do estágio em que ela se encontrava. Vale destacar que todos os estudiosos citados anteriormente como adeptos do paradigma indiciário tinham formação em medicina, já que tal modelo era aceito antes de a medicina se tornar uma ciência madura.

Dessa maneira, parte-se do princípio de que “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 150). Ao abordar sobre o paradigma indiciário, Ginzburg (1989, p. 156) explicita que:

[...] [Tratam-se], de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de causalidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) [...]. A ciência galileana tinha uma natureza totalmente diversa que poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar. (grifo do autor).

Dessa forma, é possível perceber que tal paradigma está totalmente adequado à nossa pesquisa, já que os indícios é que nos levaram às respostas de uma pergunta direcionada a sujeitos singulares (crianças) de um contexto específico (5º ano). Tal paradigma é importante nas ciências humanas, pois ela pode se converter em um instrumento para dissolver as névoas da ideologia, pois “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Assim, tal paradigma é fundamental nas ciências humanas e na educação porque não nega que a realidade social constitui uma dimensão ideológica que não pode ser negada e a pesquisa qualitativa é importante nesse sentido, já que traz à tona essa dimensão (ideológica) eliminada nas ciências duras (naturais). Todavia, não é possível, mesmo em ciências humanas, deixar de pensar no rigor da pesquisa para que esta se constitua como científica. A esse respeito, Ginzburg (1989, p. 178-179) questiona:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza, a partir de Galileu, colocou às ciências humanas desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância... Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos.

A partir do que foi mencionado anteriormente, é possível perceber que o paradigma indiciário pauta-se no saber venatório e se alicerça em buscar indícios, sendo impossível cercar-se de certezas, o que o torna particularmente adequado às pesquisas na área da educação em que não podemos prever o que irá ocorrer porque lidamos com pessoas com crenças, ideologias e opiniões próprias, o que torna as pesquisas particulares e únicas, mas não menos importantes. Porém, não é possível querer comparar a cientificidade em ciências naturais e em ciências humanas porque cada área carrega uma raiz.

Por isso, Keller (1996) explicita que a eliminação do sujeito nas ciências maduras (naturais) foi uma tendência ao longo da história dessa ciência em busca da “objetividade total” e, portanto, da “verdade”. Contudo, tal forma de fazer ciência, tão valorizada como a única correta e fidedigna, tem tentado adentrar no campo das ciências humanas, algo criticado pela autora porque a subjetividade é os óculos do pesquisador social com suas crenças, ideologias e opiniões e, portanto, ela deve ter o seu lugar na pesquisa.

De tal modo, em contraposição ao que ocorre nas ciências humanas, a subjetividade não é algo valorizado nas ciências naturais, pois parte-se da premissa de que “Ser científico é, entre outras coisas, ser objetivo e ter espírito aberto” (KUHN, 1974 p. 53). Dessa maneira, não é possível igualar ciências de áreas distintas, pois o olhar do pesquisador em educação (e sua subjetividade) é que dará sentido à pesquisa, ao contrário do que ocorre em ciências naturais em que se prima pelo distanciamento do sujeito em relação ao objeto. Assim, há muitas diferenças entre as ciências humanas e as ciências naturais que, muitas vezes, são mal compreendidas.

O que foi mencionado anteriormente é legítimo em ciências humanas, pois, sobre o nosso objeto de pesquisa, por exemplo, há vários discursos embutidos de ideologias (e subjetividades) próprias: há os que defendem o ensino da ortografia com exercícios tradicionais, os que não acham necessário o ensino da ortografia, outros que acreditam que o ensino explícito e reflexivo desse objeto é fundamental, e vemos que esses discursos são contextuais, históricos e ideológicos, pois se modificam com o passar dos anos.

Nesse sentido, partilhamos da concepção de Keller (1996, p. 93) quando advoga pelo “[...] plural da palavra ‘paradigmas’ [...] em favor da diversidade em nosso pensamento” (grifo da autora). Além disso, a autora aponta para o perigo da eliminação do sujeito autor nas ciências, pois se no século XX a tendência foi o desaparecimento do sujeito na ciência, a estudiosa explicita a necessidade da construção de um novo sujeito que esteja presente na produção da ciência porque ele corre o risco de desaparecer por completo em prol de uma ciência objetiva, como se o conhecimento fosse feito por máquinas.

Keller (1996) explica, assim, que desde o século XX o sujeito não tem lugar na ciência e sua subjetividade teria que ser eliminada para que a ascensão da ciência objetiva nascesse. Nessa tendência, o sujeito tem se tornado cada vez mais abstrato e sua autoria tem desaparecido.

Entretanto, a eliminação da subjetividade do indivíduo na área da educação não é possível, pois Charlot (2006) enfatiza que na área da educação circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas, sendo impossível a separação dessas três dimensões, enquanto que em outras áreas é possível fazer tal separação. Por isso, a área de humanas (e da educação) costuma ser vista como epistemologicamente fraca e coloca-se em xeque a objetividade dessa ciência. Isso porque as ciências duras costumam ter aplicabilidade a curto prazo (criação de sistemas e produtos, por exemplo) enquanto que as pesquisas na área da educação só têm resultados a longo prazo.

Contudo, seja em ciências naturais ou humanas, toda verdade é uma construção, o que torna a ciência uma verdade construída, assim, todo conhecimento é construção, tal como as construções teóricas sobre o nosso objeto de estudo (ensino e aprendizagem da ortografia) ou qualquer outro objeto na área da educação. Mesmo nas ciências naturais, as verdades são construídas, mas isso, geralmente, é desconsiderado e as ciências duras sempre são mais valorizadas, já que a forma de fazer ciência e a credibilidade dessas ciências fazem com que o discurso nessas áreas tenham validade, já os discursos na área da educação são pouco importantes e poucos os reproduzem (POSSENTI, 1997).

Foerster (1996) enfatiza que a visão não é natural, mas construída a partir de fora, pois a cultura constrói realidades e a forma de percepção da realidade pode interferir na interpretação. Isso deixa claro que a subjetividade sempre existe quando se envolve um pesquisador, por mais que ela seja negada em algumas áreas (ciências duras, por exemplo).

Entretanto, a cientificidade das ciências humanas não pode ser posta em xeque, pois, embora o conhecimento nas ciências humanas seja mais construção do que em ciências naturais, não é qualquer discurso que se torna científico como pensa o senso comum, já que há a adesão às regras e normas que garantem a veridicidade e a validade do discurso (LOPES, 1996). Porém, as ciências humanas (e entre elas a educação) ainda têm descredito e não são valorizadas pelas instâncias competentes, pois os valores ideológicos que transitam nessas áreas do saber são o bloqueio do progresso e esse tem sido o grande obstáculo na área da educação: por causa de determinadas ideologias e posições políticas, muitos discursos (pesquisas) que melhorariam a educação não são considerados.

Dessa forma, já existem muitos discursos que explicitam a necessidade de uma revisão do currículo e de políticas que subsidiem formação (inicial e continuada adequada) ao professor para ensinar ortografia, materiais coerentes para trabalhar com o sistema ortográfico de maneira reflexiva etc. Todavia, as políticas públicas parecem desconsiderar as pesquisas que vêm apontando a necessidade de uma nova forma de lidar com a ortografia em sala de aula.

Aliada ao descrédito dos discursos na área da educação por conta, talvez, de seu potencial modificador do estado das coisas, existe o discurso de que as pesquisas em ciências da educação não são relevantes, mas frágeis. Nesse contexto, Campos (2009) define que existe dificuldade em estabelecer um paradigma para a área da educação porque há a complexidade do objeto que interfere nesse aspecto. Charlot (2006, p. 9) em consonância com Campos (2009) define que a educação:

[...] é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a aparente clareza da sociologia ou da psicologia. Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito, e com frequência obrigado a justificar-se, com relação a questões como: ‘O que é exatamente essa pesquisa? É de psicologia, de sociologia, é o quê?’ Mas, também, por definição é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional.

De tal modo, Stengers (2002), ao estudar a epistemologia e a sociologia das ciências, embora em uma área distinta da educação, corrobora o que foi mencionado anteriormente e explicita que determinados problemas de pesquisa são híbridos porque não dizem respeito apenas aos conhecimentos de uma área específica, mas envolvem outras áreas como psicologia, história etc. E isso fica muito evidente em todas as pesquisas na área da educação e esta investigação, inclusive, faz intersecção com outras áreas (psicologia e linguística, principalmente), pois fenômenos complexos não podem ser compreendidos a partir de uma única área, o que seria reducionista. Por isso, temos que assumir o papel de ciência frágil para que possamos nos afirmar enquanto ciência que produz conhecimento relevante, pois como Ginsburg deixa claro (1989, p. 178) temos que assumir uma posição: “[...] ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância”.

Stengers (2002) também enfatiza que a ciência não pode ser separada de seu papel e compromisso político, pois temos que ter claro o que fazemos com o que criamos (ciência) e como isso influi positiva ou negativamente no mundo. Por isso, acreditamos que nós,

enquanto pesquisadores sociais, estamos à frente nesse aspecto, já que a nossa preocupação em melhorar a educação tem um cunho político e social evidentemente exposto, tal com as pesquisas que buscam evidenciar a necessidade de mudanças na área do ensino de língua materna, no ensino de matemática, a necessidade de políticas públicas coerentes etc., as quais assumem um posicionamento explícito.

Porém, além de nos debruçarmos às pesquisas, temos que lutar para que a nossa forma de pesquisar (qualitativa) seja valorizada e os nossos resultados tenham visibilidade e credibilidade, pois, como Campos (2009) explicita, o problema não está na pesquisa em educação em si e nem na falta de conhecimentos porque ela gera saberes, mas o grande entrave diz respeito a um contexto social mais amplo, principalmente à falta de políticas públicas que viabilizem as mudanças necessárias que há tempos vêm sendo apontadas pelas pesquisas na área da educação.

3.2 A escolha metodológica: natureza e tipo de pesquisa

No que diz respeito às abordagens de pesquisa, existem as investigações quantitativas, as qualitativas e as híbridas ou quali/quantitativas e quanti/qualitativas que devem ser adotadas de acordo com a natureza da pesquisa que está sendo desenvolvida. Nesse contexto, desde 1995, Godoy já estudava as diferenças entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Para essa autora:

Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, p. 59, 1995, grifo da autora).

Contudo, a polarização “ciência objetiva e positivista” versus “ciência subjetiva interpretativa” é algo que já vem sendo superado por muitos autores (GAMBOA, 2013; LAVILLE; DIONE, 1999; MINAYO; SANCHES, 1993; SOUZA; KERBAUY, 2017) que

acreditam no potencial da união de ambas as abordagens para a compreensão do fenômeno em estudo. Desse modo, Laville e Dione (1999, p. 43, grifo nosso) são categóricos quando afirmam que os conflitos entre as abordagens qualitativas e quantitativas são inúteis, pois para os autores:

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. **Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos.** O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Assim como tais autores, Gamboa (2013) também acredita que, superando falsos dualismos, podemos permitir a existência de vários enfoques que se definem num *continuum*. Diante dessa possibilidade, tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa e a quantidade de dados com os quais trabalhamos, sentimos a necessidade de ampliar o nosso quadro metodológico assumindo uma perspectiva híbrida que fosse capaz de dar conta da complexidade do fenômeno que nos propusemos a investigar.

De acordo com Gonzaga (2006), a quantificação é importante dependendo do objetivo da investigação, contudo enfatiza que a pesquisa em educação não pode se ater apenas aos dados quantitativos. Nesse sentido, em nossa investigação, a partir dos resultados obtidos por meio da abordagem quantitativa e com base em tais resultados, fizemos uma análise qualitativa dos dados, com a finalidade de desvelar o que estava por trás dos números que obtivemos.

Desse modo, Martins (2008) esclarece que a pesquisa qualitativa é importante na medida em que possibilita a compreensão do fenômeno em estudo. Assim, de acordo com o autor, o enfoque qualitativo na pesquisa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e isso não pode ser quantificado, além disso, pesquisas dessa natureza são ricas em informações descritivas que são obtidas no contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, além de ser aberta e flexível, o que possibilita a focalização da realidade de uma maneira complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa data do século XIX e surge como forma de reivindicação de uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida. Desde o seu surgimento, essa abordagem foi se expandindo e, atualmente, se caracteriza como um campo transdisciplinar, assumindo diferentes tradições/multiparadigmas de análise e multimétodos de investigação. Diante disso, existe uma amplidão e diversidade de tendências que se

abrigam sobre o epíteto qualitativo: diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas, variados métodos de pesquisa – entrevista, observação participante – e distintos tipos de pesquisa – pesquisa-ação, estudo de caso etc. (CHIZZOTTI, 2003).

Nessa perspectiva, Minayo e Sanches (1993) não descartam nenhuma das abordagens de pesquisa, já que, para elas, a objetividade da pesquisa quantitativa e a subjetividade da pesquisa qualitativa quando complementadas podem ser muito úteis na compreensão de um fenômeno, pois o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Assim, a nossa investigação se caracteriza como uma pesquisa quanti/qualitativa do tipo estudo de caso, uma vez que o nosso estudo se concentrou em uma instituição em particular com a finalidade de compreensão de um objeto de estudo específico, ou seja, a ortografia, a partir de distintos instrumentos de investigação. A respeito dos estudos de caso, André (1984, p. 54, grifo da autora) esclarece que eles:

[...] pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.

Yin (2001), em consonância com André (1984), explicita que estudo de caso é a investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Ainda de acordo com o autor, os estudos de caso apresentam um potencial para a triangulação dos dados, já que as informações advêm de várias fontes, o que amplia a fidedignidade do estudo. Ainda a esse respeito, o autor enfatiza que:

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (YIN, 2001, p. 121).

Nessa perspectiva, a triangulação dos dados foi algo utilizado em nossa investigação na medida em que comparamos o nível de explicitação verbal das crianças com o nível de representação escrita sobre as regras focalizadas, além disso, também utilizamos a

triangulação de dados no contraste entre os erros ortográficos produzidos pelos sujeitos pesquisados em dois contextos distintos: produção de texto e ditado. A triangulação dos dados, além de garantir maior validade dos resultados, foi utilizada como forma de obtermos uma compreensão acurada do fenômeno investigado.

Nas ciências sociais existem muitas questões que devem ser levadas em consideração, dada a complexidade de se lidar com os seres humanos, principalmente com crianças como no nosso caso. Dessa maneira, desde meados de 1994, Bogdan e Biklen já destacavam a importância de se considerar os compromissos éticos em uma investigação qualitativa. Por isso, ressaltamos o nosso compromisso com tais questões, uma vez que submetemos o nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, o qual foi aprovado (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE - 72873717.8.0000.5402) em 26 de outubro de 2017.

3.3 A especificidade da pesquisa com crianças

Já que esta investigação tem a especificidade de ter as crianças como sujeitos, é importante abordarmos um pouco sobre as questões subjacentes a esse tipo de pesquisa.

Carvalho et al. (2004) relatam que os estudos com crianças ainda são pouco explorados na literatura e que as investigações que possuem essa especificidade exigem certos cuidados. Ao abordar sobre o uso de entrevistas com crianças, a autora explicita que essa técnica é pouco utilizada porque elas são entendidas como incapazes de falar com suas próprias palavras sobre seus gostos, suas concepções e avaliações, entretanto tal forma de investigação tem o seu valor na compreensão de fenômenos específicos.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 8) há algumas décadas já elucidavam o potencial das pesquisas com crianças, mas também alertavam para a importância da reflexividade nas pesquisas com tais sujeitos. Para os autores:

Relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para

que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias.

De acordo com Corsaro (2011), as pesquisas com crianças são importantes na medida em que possibilitam um papel mais ativo a elas. O autor apresenta que existem métodos de pesquisa de níveis macro (estudos demográficos e pesquisas em ampla escala) e micro (entrevistas, etnografia, análise sociolinguística etc.). Nesse contexto, o uso de entrevistas (tanto individuais, quanto coletivas) com crianças é considerado pelo autor como um método micro de grande importância, até mesmo porque funciona como uma investigação das questões infantis por meio de conversas com as próprias crianças. Porém, o autor ressalta que são necessários cuidados: estabelecimento de um contexto natural, o uso de vários métodos ou estratégias de captação do que se quer investigar, os quais podem minimizar o distanciamento entre o pesquisador e as crianças por conta de diferenças de idade e *status*.

Além disso, Corsaro (2011) aponta que existem questões éticas que permeiam esse tipo de pesquisa: para gravações audiovisuais é preciso o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais e eventualmente pelas próprias crianças; a pesquisa com crianças do próprio círculo familiar pode trazer problemas éticos (caso as crianças forem tratadas como cobaias); e o pesquisador deve ter o cuidado de registrar/documentar todo o processo de pesquisa, pois isso faz com que se revelem e destaquem-se problemas éticos imprevistos.

Diante da especificidade da pesquisa com crianças, reiteramos que os pressupostos éticos apresentados foram levados em consideração conforme compromisso travado com o comitê de ética segundo o qual o nosso projeto foi avaliado e aprovado.

3.4 O campo empírico

O campo empírico em que esta pesquisa foi desenvolvida é uma instituição escolar pública do município de Presidente Prudente, localizada no centro da cidade e atende a alunos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental I.

É pertinente destacar que a escola pesquisada obteve nota 7,4²⁰ nas duas últimas avaliações do IDEB²¹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) realizadas nos anos de 2015 e de 2017. Entretanto, a escolha por essa instituição escolar não se deu pelo padrão de qualidade, mas pelo motivo de, à época²² da seleção do lócus de pesquisa, ser uma escola que possuía cinco salas de 5^{os} anos, uma vez que necessitávamos de uma que contemplasse essa quantidade de classes, conforme previsto no plano inicial da pesquisa.

3.5 Os sujeitos de pesquisa

Os nossos sujeitos de pesquisa são alunos de cinco 5^{os} anos de uma escola pública. Escolhemos tal série por ser a série final do 1º ciclo do Ensino Fundamental I, em que as crianças já deveriam ter um conhecimento elaborado sobre o sistema de escrita e sobre os casos regulares da ortografia das palavras.

A pesquisa está dividida em duas etapas e cada uma delas foi desenvolvida com um grupo específico de alunos, conforme é explicitado posteriormente.

3.5.1 Os sujeitos da primeira etapa da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, a fim de obtermos um diagnóstico sobre as dificuldades ortográficas dos alunos, analisamos as produções textuais elaboradas por discentes de todos os quintos anos da unidade escolar, ou seja, de 168 estudantes.

3.5.2 Os sujeitos da segunda etapa da pesquisa

Na segunda etapa da pesquisa, com base na categorização e análise da frequência dos erros ortográficos, selecionamos dois alunos de cada um dos seis quintos anos, sendo um que

²⁰ A nota do IDEB varia de 0 a 10. Tal nota é medida a partir do resultado de dois conceitos importantes para a qualidade da educação, quais sejam: o fluxo escolar (evidenciado a partir do Censo Escolar) e as médias de desempenho obtidas nas avaliações (Saeb- Sistema de avaliação da Educação Básica- e Prova Brasil) (BRASIL, 2018).

²¹ O IDEB foi criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, funcionando como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias (BRASIL, 2018).

²² É pertinente destacar que, no momento em que selecionamos a escola e fizemos contato com a equipe escolar, a instituição contava com um número de 5 salas de 5^{os} anos. Entretanto, no ano seguinte, o número de salas aumentou para 6, mas, como já havíamos selecionado a escola e entrado em acordo com os gestores, decidimos por manter a instituição como lócus de pesquisa.

apresentou mais dificuldades e um que apresentou o menor número de desvios. Ou seja, esses doze alunos foram selecionados para serem submetidos a três tarefas: (1) ditado de palavras reais e inventadas, (2) escrita com violação proposital da ortografia e (3) produção de texto, além de uma entrevista.

A seguir, expomos a caracterização dos 12 alunos que foram selecionados para comporem a amostra da segunda fase do nosso estudo:

Quadro 8 - Caracterização dos alunos participantes da segunda fase da investigação

Alunos	Sexo	Série	Especificidades ²³
Aluno 1 (A1)	Feminino	5º A	
Aluno 2 (A2)	Feminino	5º B	
Aluno 3 (A3)	Feminino	5º C	
Aluno 4 (A4)	Feminino	5º D	
Aluno 5 (A5)	Feminino	5º E	
Aluno 6 (A6)	Masculino	5º F	
Aluno 7 (A7)	Masculino	5º A	
Aluno 8 (A8)	Feminino	5º B	Diagnosticada com TDAH
Aluno 9 (A9)	Feminino	5º C	
Aluno 10 (A10)	Masculino	5º D	Retido e faz acompanhamento com fono/psicopedagoga
Aluno 11 (A11)	Masculino	5º E	Diagnosticado com TDAH
Aluno 12 (A12)	Masculino	5º F	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, de acordo com as informações obtidas sobre os alunos.

3.6 Os instrumentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa de maneira a atender aos objetivos propostos, recorreremos a diversos instrumentos de coleta de dados que pudessem nos amparar no sentido de ampliarmos o nosso olhar para o nosso estudo de caso, com vistas à contemplar a problemática focalizada para esta pesquisa, qual seja: quais são os conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I? Tais instrumentos são descritos, a seguir.

3.6.1 Ditado de palavras reais e inventadas

O ditado de palavras consistiu em uma atividade para compreendermos qual o conhecimento ortográfico que o aluno possuía em relação aos casos regulares e irregulares da

²³ Informações cedidas pela vice-diretora da unidade escolar.

ortografia, bem como para verificarmos se ele generalizava as regras ortográficas para um contexto de escrita de palavras inventadas.

3.6.2 Escrita com violação proposital da ortografia

De acordo com Moraes (2009), o erro é uma fonte de explicitação e tomada de consciência porque, ao reescrever com transgressões ou correções, as crianças têm oportunidade de tratar a ortografia como objeto de conhecimento que se aprende/internaliza através da reflexão. Nesse sentido, foi solicitado aos alunos que reescrevessem algumas das palavras do ditado com erros intencionais, com o intuito de verificar se eles tinham consciência de quais são os pontos problemáticos da ortografia da língua portuguesa.

3.6.3 Produções de texto

Durante a pesquisa, foram dois os contextos nos quais analisamos as produções textuais dos alunos do 5º ano da escola investigada. Em um primeiro momento, na primeira etapa da pesquisa, foram analisadas produções textuais de todas as turmas de 5º ano.

Posteriormente, na segunda etapa da pesquisa, foram coletadas produções textuais dos doze alunos selecionados para a segunda etapa da investigação, por meio das quais analisamos a incidência de erros relacionados aos contextos ortográficos focalizados nesta pesquisa. Tal tarefa foi utilizada com o objetivo de observarmos se o aluno tendia a errar mais palavras na escrita do ditado ou durante a produção de textos.

Vale destacar que as redações dos alunos foram analisadas com base na classificação das alterações ortográficas estabelecidas por Moraes (2009) e Cagliari (2009), sendo que na segunda etapa priorizamos apenas contextos específicos das classificações de Moraes (2009).

3.6.3.1 Produções da primeira etapa

Na primeira etapa da pesquisa, a fim de obtermos um diagnóstico sobre as dificuldades ortográficas dos alunos, analisamos, categorizamos e indicamos a frequência dos erros observados nas produções textuais elaboradas por discentes de todos os quintos anos da unidade escolar.

A coleta desses dados ocorreu no dia 27 de março de 2018, ocasião em que fotografamos todas as produções textuais, uma vez que não nos foi permitido retirar tais produções do interior da instituição escolar.

O *corpus* da primeira fase da investigação foi composto por 168 produções textuais de seis salas de quintos anos. Tais produções derivaram de uma avaliação diagnóstica realizada no início do período letivo escolar. Dessa maneira, os textos já estavam avaliados pelos docentes responsáveis pelos quintos anos pesquisados.

A proposta de produção textual de todas as salas versava sobre a reescrita²⁴ do conto “O patinho bonito” de Marcelo Coelho (Anexo D). Foram analisadas 32 redações do 5º A, 30 do 5º B, 30 do 5º C, 26 do 5º D, 29 do 5º E, e 21 do 5º F. É importante mencionar que encontramos cinco redações inacabadas, duas truncadas e uma em que o aluno²⁵ copiou o título com erros (*Pato o pato tinoto/O patinho bonito*) e escreveu uma folha e meia com ondas, imitando a escrita, o que pode ser um indício de que, apesar de estar no 5º ano do ensino fundamental, ainda se encontra na etapa inicial da alfabetização.

Ressalta-se que, com relação ao aluno que dá indícios de que está na etapa inicial de alfabetização, foi mencionado pelo coordenador pedagógico que ele havia sido transferido recentemente para a escola e era o único discente que ainda não tinha domínio do sistema de escrita.

Como já abordado no rodapé da página sessenta e seis, inicialmente, tínhamos a intenção de analisar as dificuldades ortográficas somente a partir das classificações de Moraes (2009), entretanto encontramos nas produções textuais muitos erros primários (troca, acréscimo e inversão de letras, juntura intervocabular e segmentação indevida etc.) que não poderiam ser descartados quando nos propomos a analisar quais são os conhecimentos ortográficos desses alunos. Nesse contexto, além da utilização das classificações estabelecidas por Moraes (2009), optamos por utilizar as classificações de Cagliari (2009) para categorizar os erros não contemplados por Moraes (2009).

Essa etapa de análise das redações se constituiu como uma fase importante porque, além de ter subsidiado a realização do diagnóstico das principais dificuldades dos discentes dos quintos anos, foi a partir dela que pudemos selecionar os alunos para participarem da segunda etapa da pesquisa e eleger os contextos regulares e irregulares a serem contemplados na próxima etapa de coleta de dados.

Com relação à escolha dos alunos, destacamos que, em função de o número de salas ter aumentado de cinco para seis, houve alteração no nosso plano inicial em relação ao

²⁴ A proposta de produção de texto analisada foi uma reescrita realizada pelos alunos a partir de um texto modelo (conto), do qual os alunos deveriam se apropriar para a construção de seus próprios textos.

²⁵ Vale ressaltar que tal aluno não foi incluído na segunda etapa do estudo, tendo em vista que não estava alfabetizado e, portanto, não seria capaz de realizar as atividades propostas na segunda fase da pesquisa.

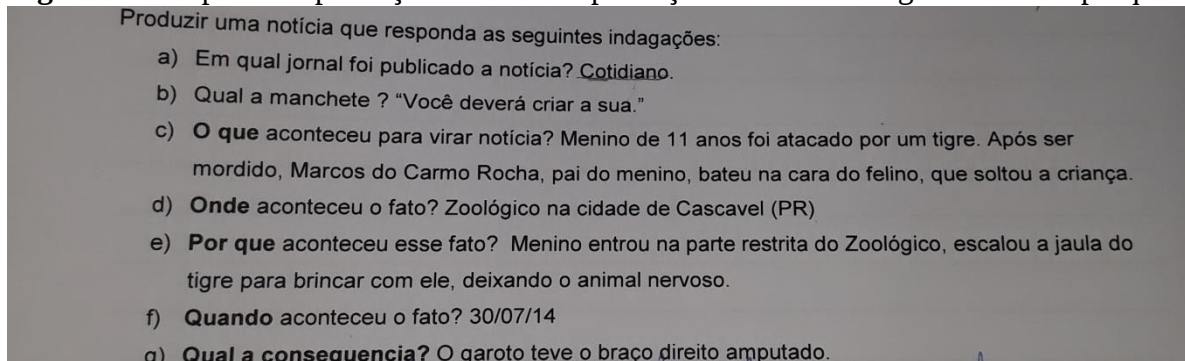
número de sujeitos para a segunda etapa, pois decidimos selecionar doze alunos, dois de cada sala, ou seja, um com bom desempenho e um com desempenho ruim. Tal mudança ocorreu porque, se seleccionássemos 04 alunos de cada quinto ano, teríamos que trabalhar com 24 alunos e excederíamos a amostra explicitada inicialmente e já aprovada pelo comitê de ética em pesquisa.

3.6.3.2 Produções da segunda etapa da pesquisa

As produções de texto dos doze alunos participantes da segunda fase da investigação foram coletadas nos dias 16 de agosto e 03 de setembro de 2018. Em tais dias, foram retiradas fotos das produções dos discentes, tendo em vista que, conforme os gestores, os textos dos alunos não poderiam ser retirados da unidade escolar.

A proposta de produção era fruto de uma avaliação interna de natureza diagnóstica, a qual foi realizada no 2º bimestre escolar, em que os alunos eram solicitados a produzirem uma notícia com base nas informações que lhes eram fornecidas, conforme se verifica na imagem abaixo:

Figura 1 – Proposta de produção de texto da produção coletada na segunda fase da pesquisa



Fonte: Recorte do material de avaliação de produção de texto da escola pesquisada (2018)

Desse modo, os 12 textos dos alunos foram utilizados para realizarmos uma das etapas da triangulação dos dados, ou seja, nesse caso, fizemos a comparação da quantidade de erros encontrados nos textos em relação à quantidade de transgressões evidenciadas em um outro contexto de escrita, isto é, no ditado de palavras reais.

Em tais redações fizemos uma categorização somente dos erros relativos aos casos regulares e irregulares da ortografia (MORAIS, 2009) que foram objeto de análise na segunda fase da investigação. Assim, realizamos a categorização e a contagem dos erros em cada uma das condições de produção (produção x ditado) e com base nisso fizemos a análise dos dados, tendo em vista o objetivo ao qual nos propusemos.

3.6.4 Roteiro de entrevista

Conforme Gil (2008), existem vários tipos de entrevistas e, para ele, elas podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. Diante disso, para esta pesquisa, utilizamos a entrevista estruturada, uma vez que tivemos questões específicas e esse tipo de entrevista é adequado já que “[...] se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados” (BRITTO JÚNIOR; FERREZ JÚNIOR, 2011, p. 240).

Na entrevista, realizada pela própria pesquisadora, a partir de perguntas previamente elaboradas (roteiro – Apêndice D), os alunos foram solicitados a explicitarem se escreveram as palavras do ditado regidas por alguma regra ou não e, se sim, qual seria a regra; bem como a explicarem as transgressões propositais cometidas na escrita das palavras, apontando as regras violadas ou a ausência de regras em relação à palavra transgredida. Durante a entrevista, as crianças tiveram a liberdade de verbalizar as regras com suas próprias palavras, não necessitando fazer uso da metalinguagem.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com base no protocolo NURC – Norma Urbana Oral Culta - (Anexo E) e o nível de explicitação verbal dos alunos foi analisado de acordo com o estabelecido por Karmiloff-Smith (1995; 2010) em seu Modelo de Redescrição Representacional (MRR).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos nas duas fases referentes à investigação a qual nos propusemos.

4.1 Primeira Etapa da pesquisa: análise dos dados e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa, de modo a atender aos dois primeiros objetivos específicos elencados para a investigação, quais sejam: diagnosticar os erros ortográficos produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I; categorizar os erros e observar a sua frequência. Além disso, também são expostos os dados necessários à seleção dos alunos para participarem da segunda etapa da pesquisa e os contextos ortográficos que foram priorizados na segunda fase da investigação.

4.1.1 Categorização dos erros ortográficos

Os erros ortográficos expostos nos quadros, abaixo, são referentes à análise de 168 produções textuais de seis salas de 5^{os} anos.

Com relação à organização dos quadros de erros ortográficos que foram utilizados para apresentar os dados relativos à categorização dos desvios ortográficos dos alunos, é importante destacar que os organizamos do seguinte modo: cada quadro é constituído por erros ortográficos de uma categoria. Contudo, houve muitos casos de uma única palavra apresentar mais de um tipo de erro ortográfico, por isso a cor rosa indica que as palavras se encaixam em mais de uma categoria de análise. Além disso, para ressaltar o tipo de erro que queríamos retratar em cada classificação, sublinhamos a alteração ortográfica observada na palavra. É pertinente ressaltar que os quadros foram divididos em colunas e a fonte das palavras neles contidos foi diminuída de modo que os quadros não ocupassem muitas folhas.

Para abordar as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos, optamos por apresentar separadamente os erros de acordo com as classificações estabelecidas por Moraes (2009) e por Cagliari (2009).

4.1.1.1 Categorização dos erros ortográficos à luz das classificações estabelecidas por Moraes (2009)

4.1.1.1.1 Regularidades diretas

Quadro 9 - Erros envolvendo casos de regularidades diretas

Regularidades Diretas- Moraes (2009)			
di <u>y</u> erente (diferente);	to (do);	des <u>i</u> piram (decid <u>i</u> ram);	B <u>a</u> xoa (P <u>a</u> scoa);
di <u>y</u> erente (diferente);	po <u>y</u> afô (por <u>f</u> avor);	vo <u>i</u> (foi);	B <u>a</u> tio (patin <u>h</u> o);
vi <u>c</u> aram (fi <u>c</u> aram);	M <u>u</u> jo (mun <u>d</u> o);	ai <u>n</u> ta (ain <u>d</u> a);	<u>Y</u> an tasia (fantasia);
ta <u>f</u> a (esta <u>y</u> a);	quan <u>t</u> o (quan <u>d</u> o);	T <u>i</u> sse (dis <u>s</u> e);	queren <u>t</u> o (queren <u>d</u> o);
Quan <u>t</u> o (quan <u>d</u> o);	fantasi <u>a</u> to (fantasi <u>a</u> do);	F <u>e</u> stida (ves <u>t</u> ida);	compud <u>a</u> dor (comput <u>a</u> dor);
<u>b</u> resisava (precisava);	D <u>e</u> ndo (ten <u>d</u> o);	fi <u>v</u> e (vive);	<u>Y</u> ou (foi);
Mil <u>d</u> on (Mil <u>t</u> on);	te <u>v</u> e (de <u>v</u> e);	P <u>a</u> teu (ba <u>t</u> eu);	P <u>o</u> nito (bo <u>n</u> ito);
B <u>a</u> tin <u>h</u> o (patin <u>h</u> o);	D <u>o</u> do (to <u>d</u> o);	D <u>o</u> dos (to <u>d</u> os);	fazen <u>t</u> o (fazen <u>d</u> o);
P <u>o</u> tam (bo <u>t</u> am);	sen <u>t</u> o (sen <u>d</u> o);	in <u>q</u> uan <u>d</u> o (em quan <u>t</u> o);	racha <u>t</u> o (racha <u>d</u> o);
quebr <u>a</u> nto (quebr <u>a</u> ndo);	P <u>e</u> lo (be <u>l</u> o);	F <u>i</u> ram (vi <u>r</u> am);	<u>d</u> e (te <u>r</u>);
Na <u>t</u> ar (na <u>d</u> ar);	En <u>q</u> uan <u>t</u> o (em quan <u>d</u> o);	P <u>o</u> nito (bo <u>n</u> ito);	co <u>r</u> to <u>u</u> (conco <u>r</u> daram);
Di <u>y</u> erte (diferente);	Ma <u>t</u> rinha (ma <u>d</u> rinha);	P <u>o</u> tar (bo <u>t</u> ar);	T <u>i</u> ferente (di <u>f</u> erente);
		Des <u>d</u> e (dest <u>e</u>);	<u>p</u> unito (bo <u>n</u> ito);

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.1.2 Regularidades Contextuais

Quadro 10 - Erros envolvendo casos de regularidades contextuais

Regularidades Contextuais (2009)			
Pod <u>u</u> n (podem);	ten <u>p</u> o (tempo);	co <u>m</u> ptador	embrulhado
Co <u>m</u> u (comuns);	ale <u>n</u> (além);	(co <u>m</u> putador);	(embrulhado);
em <u>ã</u> tão (então);	maladri <u>n</u> ho (malandrinho);	te <u>m</u> tambo (tentando);	gali <u>h</u> a (galinha);
te <u>n</u> (tem);	computa <u>d</u> or (computador);	Milto <u>m</u> (Milton);	pati <u>h</u> o (patinho);
co <u>n</u> uns (comuns);	Qu <u>a</u> ro (claro);	asi <u>n</u> (assim);	madi <u>h</u> a (madrinha);
bo <u>m</u> ito (bonito);	u <u>m</u> s (uns);	quomeço <u>u</u> (começou);	Milto <u>m</u> (Milton);
be <u>j</u> i (bege);	ar <u>a</u> ncou-lhe (arrancou-lhe);	Miuto <u>m</u> (Milton);	com <u>u</u> s (comuns);
De <u>r</u> repente (de repente);	Com <u>t</u> ar (contar);	co <u>m</u> cordaram	comu <u>n</u> (comum);
em <u>t</u> ão (então);	Muto (mundo);	(conco <u>r</u> daram);	Miloto <u>m</u> (Milton);
Milto <u>m</u> (Milton);	peg <u>a</u> ndo (pegando);	arrogan <u>t</u> e (arrogante);	bancos (brancos);
g <u>a</u> rda (guarda);	agu <u>s</u> (alguns);	atist <u>i</u> co (artístico);	ma <u>r</u> ons (marrons);
Agu <u>a</u> rrando (agarrando);	Fatasiado (fantasiado);	ne (me);	algu <u>s</u> dias (alguns dias);
G <u>a</u> rda (guarda);	ar <u>a</u> ncar (arrancar);	blil <u>h</u> ante (brilhante);	queba <u>r</u> (quebrar);
Milto <u>m</u> (Milton);	Milto <u>m</u> (Milton);	Brilhate (brilhante);	comu <u>l</u> (comum);
G <u>a</u> rda (guarda);	Ar <u>a</u> ncar (arrancar);	pe <u>m</u> çou (pensou);	tan <u>b</u> em (também);
comp <u>u</u> lador (computador);		queba <u>n</u> do (quebrando);	tale <u>m</u> to <u>s</u> o (talentoso);

patu (pat <u>o</u>);	Bricar (brin <u>car</u>);	Miltom (Milt <u>on</u>);	algu <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);
Dissi (disse);	un (um);	com <u>cord</u> aram	en <u>pre</u> cionou
tamandu (taman <u>ho</u>);	fatasiado (fantasiado);	(con <u>cord</u> aram);	(im <u>pre</u> ssionou);
Garda (guarda);	te <u>mp</u> to (te <u>mp</u> to);	separado sé (separando- se);	noma (norm <u>al</u>);
ran <u>car</u> (arran <u>car</u>);	garda (guarda);	dis <u>em</u> do (diz <u>em</u> do);	mome (nom <u>e</u>);
computador (computador);	arram <u>car</u> (arran <u>car</u>);	fam <u>t</u> aziado (fantasiado);	comun (comum);
Miltom (Milton);	Alg <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);	agarando-o (agarrando- o);	none (nom <u>e</u>);
computador (computador);	Gem <u>te</u> (g <u>en</u> te);	Bancos (brancos);	ben (bem);
Witom (Milton);	omote (Um monte);	quebando (quebrando);	chegado (Cheg <u>and</u> o);
mei <u>u</u> (meio);	Computador (computador);	Garda (guarda);	garda (guarda);
tabem (tamb <u>ém</u>);	derrepente (de repente);	ve <u>i</u> (vem);	un (um);
Muitom (Milton);	enbruhlado (embrulhados);	ar <u>anc</u> ando (arrancando);	An <u>ig</u> os (amigos);
em cantada (encantada);	tagbem (tamb <u>ém</u>);	Miltom (Milton);	Mei <u>u</u> (meio);
Miltom (Milton);	Milto (Milton);	Nas (mas);	Quebou (quebr <u>ou</u>);
gu <u>and</u> a (guarda);	mum <u>do</u> (mun <u>do</u>);	em <u>t</u> ão (ent <u>ão</u>);	lido (l <u>in</u> do);
bilhos (brilhos);	computador (computador);	encatado (encantados);	Miutom (Milton);
Cua <u>cua</u> (Qua Qua);	melagamelarga (me larga, me larga);	mome (nom <u>e</u>);	tepo (temp <u>o</u>);
sin <u>p</u> les (sim <u>p</u> les);	Garda (guarda);	com <u>cor</u> caram	quado (qu <u>and</u> o);
Em <u>t</u> ão (ent <u>ão</u>);	assin (assim);	(con <u>cord</u> aram);	bancos (brancos);
garda (guarda);	ten (tem);	en <u>pre</u> go (emprego);	neio (meio);
gorda (guarda);	tamb <u>en</u> (tamb <u>ém</u>);	tal <u>em</u> tos (talentos);	an <u>are</u> lo (amarelo);
Nata (mata);	arasados (arrasados);	dem <u>tro</u> (dentro);	quebar (quebr <u>ar</u>);
un (um);	comun (comum);	Miltom (Milton);	Bom <u>to</u> (bonito);
Beji (bege);	praci <u>na</u> (para cima);	Comun (comum);	nan <u>ã</u> e (mam <u>ã</u> e);
Miltom (Milton);	min (mim);	Minto (Milton);	descobiram
tempo (tempo);	Em fim (enfim);	garda (guarda);	(descobriram);
Patino (patin <u>ho</u>);	Miltom (Milton);	ar <u>anc</u> ar (arrancar);	bilhante (brilhante);
Miltom (Milton);	Beji (bege);	Beji (bege);	ir <u>ão</u> s (irm <u>ão</u> s);
igal (igual);	Enquanto (em quando);	tcnol <u>ogu</u> ico	dornir (dormir);
un (um);	Miltom (Milton);	(tecnológicos);	milto (Milton);
garda (guarda);	en <u>pre</u> go (emprego);	Miutom (Milton);	Beji (bege);
ar <u>anc</u> ar (arrancar);	garda (guarda);	u (um);	banco (branco);
morma (norm <u>al</u>);	conveceu (conven <u>ce</u> u);	Quado (Quando);	ums (uns);
va <u>ios</u> (v <u>ár</u> ios);	ran <u>car</u> (arrancar);	comus (comuns);	quebando (quebrando);
Milsom (Milton);	pensado (pensando);	tamb <u>ém</u> (tamb <u>ém</u>);	cuando (quando);
cendu (sendo);	garda (guarda);	un (um); un (um);	Patiho (patin <u>ho</u>);
colisen <u>ça</u> (com licen <u>ça</u>);	achado (achando);	Miutom (Milton);	por gama (progr <u>ama</u>);
assin (assim);	miutom (Milton);	Foran (foram);	fntazia (fantas <u>ia</u>);
sempre (sempre);	emgana (engana);		Em <u>t</u> ão (ent <u>ão</u>);
comtruido (constru <u>í</u> do);			comun (comum);

enbrulhados (embrulhados); também (também); computador (computador); tamanho (tamanho); pessou (pensou); Patin (patinho); nas (mas); estrangeo (estranho); tambem (também); quen (quem); galan (galã); alguen (alguém); coputador (computador); Dizemdo (dizendo); enbrulhados (embrulhados); Miltom (Milton); aranga (arranja); emgrenagens (engrenagens); Humamo (humano); Chanava (chamava); Miltom (Milton); none (nome); poden (podem); tanbe (também); comun (comum); guente (gente); anigos (amigos); chanaram (chamaram); computador (computador); ten (tem); Vin (vim); alguén (alguém); Deran (deram); tamaio (tamanho); aranga (arrancar); araça (arranca); fatazeado (fantasiado);	a sustadu (assustado); Miltom (Milton); garda (guarda); Miltom (Milton); em fim (enfim); Garda (guarda); Miltom (Milton); Derrepente (de repente); Miltom (Milton); Rancar (arrancar); Miltom (Milton); rancar (arrancar); todu (todo); inquando (em quanto); envolta (em volta); garda (guarda); computado (computador); Enbrulhado (embrulhado); bancô (branco); Miltom (Milton); dissendu (dizendo); jutou (juntou); computado (computador); dissemdo (dizendo); melhaga (me larga); Miltom (Milton); em temder (entender); garda (guarda); demptro (dentro); Bruro (burro); tempo (tempo); guntarão (ajuntaram); quado (quando); brilhate (brilhante); Bobu (bobo); branquinos (branquinhos); coputador (computador); Muitom (Milton); alen (além); Miltom (Milton);	botan (botam); poden (podem); un (um); comun (comum); una (uma); quen quem (Quem Quem); vanos (vamos); tamben (também); tenpo (tempo); dizian (diziam); Miltom (Milton); ven (vem); e len (além); alguen (alguém); arruna (arruma); aninal (animal); malamdro (malandro); min (mim); Chano (chamo); ten (tem); Muitom (Milton); Tenpo (tempo); emtão (então); Muitom (Milton); erra (era); buo (burro); pode (podem); Batio (patinho); fazeda (fazenda); galiça (galinha); galias (galinhas); bacos (brancos); emtão (Então); queba (quebrar); nomais (normais); etão (então); mome (nome); nomau (normal); bicar (brincar);	U (um); una (uma); none (nome); neio (mei); vanos (vamos); teno (tenho); un (um); homen (homem); bichu (bicho); Miltom (Milton); comu (comum); Milo (Milton); ramcano (arrancando); vei (vem); Bilate (brilhante); ums (uns); tei (tem); cocordaro (concordaram); tuma (turma); gavação (gravação); fatasiado (fantasiado); sipe (zíper); tetou (tentou); quenej (que nem); efeite (em frente); momte (monte); algem (alguém); arancar (arrancar); asi (assim); resmugou (resmungou); cina (cima); un (um); peisava (pensava); cue cue (Que Que); Enbrulhado (embrulhado); Tamben (também); comun (comum); nen (nem); quen (quem);
---	---	--	---

Barco (branco); quebrar (quebrar); Patineo (patinho); tambem (também); rancar (arrancar); Então (então); Milton (Milton); con (com); Milton (Milton); computador (computador);	Begi (bege); Derrepente (de repente); Milton (Milton); Milton (Milton); Milton (Milton); irria (iria); banco (branco); tomta (tonta); erra (era); Milton (Milton); Muitom (Milton);	artista (artista); ido (indo); mudo (mundo); fatazia (fantasia); gado (guarda); coputador (computador); Milton (Milton); Milton (Milton); tipu (tipo);	computador (computador); bancar (brincar); Milton (Milton); Milton (Milton); vei (vem); emfim (enfim); Milton (Milton); garda (guarda);
---	---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.1.3 Regularidades Morfológico-Gramaticais

Quadro 11 - Erros envolvendo casos de regularidades morfológico-gramaticais

Regularidades Morfológico-Gramaticais- Morais (2009)			
Chamarão (chamaram); achou (acharam); Assustarão (assustaram); espantarão (espantaram); acharão (acharam); forão (foram); dizão (diziam); pensão (pensam); começarão (começaram); Começarão (começaram); olhão (olham); mandarão (mandaram); tive-se (tivesse); Começo (começou); Vió (viu); estive-se (estivesse); estive-se (estivesse); Aparecem (aparecer); concordou (concordaram); Concordarão (concordaram);	eslranho (estranhou); ve (ver); fio (ficou); temto (tentou); disse (disseram); Comesq (começou); falarão (falaram); começarão (começaram); falão (falaram); Dis (diziam); fugil (fugiu); Decidirão (decidiram); Esperaro (esperaram); Parti (partiu); sai (saiu); trabalha (trabalhar); viu (viram); tive-se (tivesse); estive-se (estivesse); Da (dar); pensão (pensam);	Acha (acham); tive-se (estivesse); Pensão (pensam); Fugil (fugiu); Chamou (chamaram); começo (começaram); Ajunto (ajuntou); Fugil (fugiu); Tumutua (tumultuar); Resolverão (resolveram); falavão (falavam); chamavão (chamavam); comesarao (começaram); guntarão (ajuntaram); tive-se (tivesse); tive-se (tivesse); resouverão (resolveram); quebro (quebrou);	Apareceu (apareceram); queba (quebrar); jamarão (chamaram); estavão (estavam); falarão (falaram); Ficarão (ficaram); fose (fosse); Falou (falaram); Sabe (saber); fose (fosse); tive-se (tivesse); verão (viram); disserão (disseram); espan tarão (espantaram); acharão (acharam); acostumarão (acostumaram); charam (acharão); foguil (fugiu); passarão-se (passaram-se);

Javio (já viu); fugio (fugiu); nacem (nascer); Da (dar); acho (achou); todo falava (todos falavam); chamarão (chamaram); Esperão (esperam); quebro (quebrou); resoverão (resolveram); começo (começou); olharão (olharam); ai (a ir); dizão (diziam); nada (nadar); fica (ficar); Vio (viu); Estranharão (estranharam); concordarão (concordaram); chamarão (chamaram); vão (viam); Falava (falavam); chamou (chamaram); Vio (viu); desidio (decidiu); Acharão (acharam); desidirão (decidiram); espera (esperar); virão (viram); falso (falam); Abri (abrir); Começo (começou); beleza (beleza); Nace (nascer); to (estou); grito (gritou); fugil (fugiu);	se (ser); Quebro (quebrou); foi (foram); fala (falam); Vam (vão); Fugio (fugiu); foçe (fosse); disse (disseram); Comesarão (começaram); resolverão (resolveram); falavão (falavam); Sabe (saber); te (ter); chama (chamar); disse (disseram); Viu (viram); Fugio (fugiu); abrio (abriu); falan (falam); concordaran (concordaram); viu (viram); acharan (acharam); repetil (repetiu); foçe (fosse); pensa (pensam); Acordo (acordou); Existi (existir); falou (falaram); Quebro (quebrou); Foi (foram); percebequeera (percebeu que era); Começo (começou); chamá (chamar); acho (achou); se (ser); falo (falou); suspiro (suspirou); fugil (fugiu);	da (dar); Pensaran (pensaram); acharan (acharam); Fugio (fugiu); falan (falam); Esperarão (esperaram); so (sou); Acostumarão (acostumaram); pensão (pensam); vor (vou); Resolverão (resolveram); sujerio (sugeriu); falso (falam); Olho (olhou); Resovel (resolveu); fujil (fugiu); Quebra (quebrar); falo (falou); aparece (aparecer); se (se); Deixou (deixaram); acharam (achou); Chamava (chamavam); Chamase (chamasse); Disserão (disseram); Falan (falam); Esperou (esperaram); Fugio (fugiu); Estavão (estavam); Querian (queriam); ten (tem); Racho (rachou); se (ser); pedio (pediu); Fugio (fugiu); falava (falavam); foçe (fosse); abrise (abrisse);	sepato (ser pato); chamavan (chamavam); começaran (começaram); Penso (pensou); chego (chegou); passo (passou); Se (ser); Fugiodecas (fugir de casa); Falo (falou); pensarão (pensaram); Falara (falaram); foçe (fosse); iserais (esperaram); Fico (ficou); Concordarão (concordaram); falarão (falaram); nada (nadar); sai (saíu); lescolocarão (eles colocaram); tira (tirar); Viu (viram); achou (acharam); olharan (olharam); dizia (diziam); falavan (falavam); ven (vem); Sabe (saber); espera (esperar); ve (ver); se (ser); cortou (concordaram); sogente (sou gente); nada (nadar); i (ir); Resovel (resolveu); Dise (disseram); quebra (quebrar); fala (falam);
---	---	---	--

Falou (falaram); achou (acharam); deve <u>ç</u> (deve ser); aranga (arrancar); ara <u>ça</u> (arranca); Chegarão (chegaram); virão (viram); forão (foram); fa <u>n</u> (falam); nace <u>l</u> (nasceu); começo <u>l</u> (começou); falou (falaram); falar (falavam); Sabião (sabiam); Perguntava (perguntavam); fugio (fugiu); Falan (falam);	Esperarão (esperaram); falava (falavam); come <u>sol</u> (começou); acordo (acordou); Espera (esperar); fogu <u>il</u> (fugiu); Fugio (fugiu); trabalha (trabalhar); nada (nadar); Fugio (fugiu); Começo (começou); dizia (diziam); falou (falaram); Dizia (diziam); fo <u>se</u> (fosse); Deve (devem); Podiao (podiam);	Quebro (quebrou); vam (vão); disse (disseram); nace (nasceu); pensao (pensam); Falão (falam); quebra (quebrar); dicerão (disseram); virão (viram); concordarão (concordaram); fugio (fugiu); Sai <u>o</u> (saiu); fugio (fugiu); Tira (tirar); Viu (viram); resou <u>vero</u> (resolveram);	nada (nadar); fo <u>se</u> (fosse); Tinha (tinham); se (ser); Na <u>çe</u> u (nasceu); Sai (sair); trabalha (trabalhar); chamarão (chamaram); tira (tirar); Se (ser); falavão (falavam); vo (vou); sou <u>m</u> (sou um); falo (falou); acharan (acharam); falavan (falavam); Come <u>co</u> (começou); Penso <u>l</u> (pensou);
--	---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.1.4 Irregularidades

Quadro 12 - Erros envolvendo casos de irregularidades

Irregularidades- Morais (2009)			
na <u>çe</u> u (nasceu); be <u>ji</u> (bege); sha <u>m</u> aram (cha <u>m</u> aram); vo <u>çe</u> (vo <u>çê</u>); Ho <u>r</u> as (o <u>r</u> as); be <u>jes</u> (beges); engra <u>sa</u> dinho (engra <u>ça</u> dinho); ci <u>g</u> uransa (se <u>g</u> urança); Be <u>je</u> (bege); Na <u>çe</u> u (nas <u>çe</u> u); bre <u>gis</u> sava (pre <u>ç</u> isava); come <u>so</u> u (come <u>ço</u> u); emi <u>so</u> ra (emi <u>ss</u> ora); Be <u>jes</u> (beges);	pe <u>so</u> a (pes <u>so</u> a); vo <u>se</u> is (vo <u>çê</u> s); fo <u>ji</u> u (fu <u>gi</u> u); di <u>se</u> ndo (di <u>ze</u> ndo); pe <u>so</u> as (pes <u>so</u> as); desfa <u>rs</u> ado (disfa <u>rça</u> do); esa (essa); come <u>so</u> u (come <u>ço</u> u), cabe <u>sa</u> (cabe <u>ça</u>); Be <u>jes</u> (beges); sa <u>ise</u> (sa <u>isse</u>); ac <u>us</u> tumaram (ac <u>os</u> tumaram); des <u>cul</u> ção (dis <u>cu</u> ssão); mi <u>n</u> tira (me <u>n</u> tira);	S <u>er</u> to (ce <u>r</u> to); je <u>n</u> te (ge <u>n</u> te); bé <u>jes</u> (beges); pa <u>so</u> u (pa <u>ss</u> ou); na <u>çe</u> u (nas <u>çe</u> u); Qu <u>e</u> ve (ho <u>u</u> ve); es <u>cl</u> amou (ex <u>cl</u> amou); Na <u>çe</u> u (nas <u>çe</u> u); dei <u>che</u> (de <u>i</u> x <u>e</u>); de <u>si</u> diram (de <u>ci</u> diram); de <u>sc</u> otir (di <u>sc</u> utir); di <u>ssi</u> am (di <u>zi</u> am); di <u>ssi</u> a (di <u>zi</u> a); di <u>ss</u> endu (di <u>ze</u> ndo); di <u>ss</u> emdo (di <u>ze</u> ndo);	ce <u>g</u> urança (se <u>g</u> urança); Ve <u>s</u> (ve <u>z</u>); espe <u>cia</u> (espe <u>ci</u> al); na <u>çe</u> (nas <u>çe</u> u); tauve <u>s</u> (tal <u>ve</u> z); dicerão (disseram); na <u>çe</u> u (nas <u>çe</u> u); di <u>si</u> a (di <u>zi</u> a); cabe <u>sa</u> (cabe <u>ça</u>); Que <u>se</u> r (que <u>r</u> di <u>ze</u> r); Bu <u>n</u> ita (bo <u>n</u> ito); De <u>sc</u> idiram (de <u>ci</u> diram); come <u>co</u> u (come <u>ço</u> u); ese (esse); fa <u>se</u> ndo (fa <u>ze</u> ndo);

Bejes (beges); na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); bêjinhos (begezinhos); emi <u>s</u> ora (emi <u>s</u> sora); pu <u>d</u> ia (po <u>d</u> ia); Na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); pa <u>s</u> ar (pa <u>s</u> sar); De <u>s</u> fa <u>r</u> sado (di <u>s</u> fa <u>r</u> çado); televis <u>ã</u> o (televis <u>ã</u> o); e <u>s</u> e (e <u>s</u> se); bejinho (begezinho); Bejes (beges); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); na <u>ç</u> imento (na <u>ç</u> imento); come <u>s</u> aram (come <u>s</u> aram); prossimo (próximo); cabe <u>s</u> a (cabe <u>s</u> a); Bejes (beges); avia (<u>h</u> avia); ba <u>ch</u> inho (ba <u>x</u> inho); Bejes (beges); di <u>s</u> (di <u>s</u>); come <u>s</u> saram (come <u>s</u> aram); na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); atr<u>az</u> (atrás); Beje (bege); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); emi <u>s</u> ora (emi <u>s</u> sora); De <u>s</u> cordou (di <u>s</u> cordou); espe <u>s</u> ial (espe <u>s</u> cial); come <u>s</u> aram (come <u>s</u> aram); pre <u>s</u> iso (pre <u>s</u> iso); vo <u>ç</u> ês (vo <u>ç</u> ês); emi <u>s</u> ora (emi <u>s</u> sora); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); pesco <u>s</u> o (pesco <u>s</u> o); Come <u>s</u> aram	Na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); cre <u>s</u> eu (cre <u>s</u> ceu); espe <u>s</u> ial (espe <u>s</u> cial); ressou<u>v</u>ou (resol<u>v</u>eu); come <u>s</u> aram (come <u>s</u> aram); apros <u>s</u> imar (apro <u>s</u> imar); j <u>en</u> te (g <u>en</u> te); cabe <u>ç</u> a (cabe <u>ç</u> a); Bejes (beges); so <u>s</u> inho (so <u>s</u> inho); Bejes (beges); Bejes (beges); come <u>s</u> aram (come <u>s</u> aram); pe <u>s</u> oa (pe <u>s</u> soa); Beji (bege); na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); cre <u>s</u> endo (cre <u>s</u> cendo); di <u>s</u> ia (di <u>s</u> ia); di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); rendi<u>s</u>ora (emi<u>s</u>sora); segura <u>n</u> ça (segura <u>n</u> ça); cabe <u>ç</u> a (cabe <u>ç</u> a); Come<u>s</u>o (come<u>s</u>ou); beji (bege); Di<u>s</u> (diziam); talve <u>s</u> (talve <u>s</u>); so <u>s</u> inho (so <u>s</u> inho); di <u>s</u> ia (di <u>s</u> ia); Di <u>s</u> iam (di <u>s</u> iam); di <u>s</u> sia (di <u>s</u> ia); C <u>i</u> gura <u>n</u> ça (se <u>g</u> ura <u>n</u> ça); De <u>s</u> e (de <u>s</u> se); e <u>s</u> e (e <u>s</u> se); de <u>s</u> idiram (de <u>s</u> idiram); e <u>s</u> e (e <u>s</u> se); ce <u>g</u> ura <u>n</u> ça (se <u>g</u> ura <u>n</u> ça); fanta <u>zi</u> ado (fanta <u>zi</u> ado); Bejes (beges); Ve <u>s</u> es (ve <u>s</u> es);	<u>A</u> via (<u>h</u> avia); di <u>s</u> ia (di <u>s</u> ia); pen <u>ç</u> ar (pen <u>ç</u> ar); vo <u>ç</u> ês (vo <u>ç</u> ês); pu <u>ch</u> ando (pu <u>x</u> ando); cabe <u>ç</u> a (cabe <u>ç</u> a); Com <u>ess</u> o (come <u>ç</u> o); Pare <u>s</u> ido (pare <u>s</u> ido); bejes (beges); na <u>s</u> er (na <u>s</u> cer); se <u>r</u> to (ce <u>r</u> to); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); di <u>s</u> ia (di <u>s</u> ia); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); vo <u>ç</u> eis (vo <u>ç</u> ês); come<u>s</u>arao (come<u>s</u>aram); se <u>s</u> idade (se <u>s</u> idade); pe <u>s</u> oas (pe <u>s</u> soas); se <u>g</u> uransa (se <u>g</u> ura <u>n</u> ça); cabe <u>ç</u> a (cabe <u>ç</u> a); Na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); be <u>x</u> e (bege); pre <u>s</u> isa (pre <u>s</u> isa); di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); asseitando (a <u>ce</u> itando); mere <u>s</u> e (mere <u>s</u> e); vo<u>ç</u>eis (vo<u>ç</u>ês); so <u>s</u> inho (so <u>s</u> inho); pre<u>s</u>isadeles (pre<u>s</u>isa deles); segura <u>n</u> ça (segura <u>n</u> ça); bu <u>n</u> ito (bu <u>n</u> ito); Bejes (beges); ra <u>x</u> ar (ra <u>ch</u> ar); di <u>s</u> siam (di <u>s</u> iam); fanta <u>zi</u> am (fanta <u>zi</u> am); pu <u>ch</u> ando (pu <u>x</u> ando); Bejes (beges); so <u>s</u> inho (so <u>s</u> inho); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou);	di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); beje (bege); Na <u>ceu</u> (na <u>sceu</u>); apare <u>s</u> er (apare <u>s</u> er); se <u>s</u> idade (se <u>s</u> idade); om <u>em</u> (ho <u>m</u> em); ve<u>s</u> (ve<u>s</u>); Ve<u>s</u> (ve<u>s</u>); beje (bege); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); de <u>s</u> idiu (de <u>s</u> idiu); so <u>s</u> inho (so <u>s</u> inho); fata<u>zi</u>a (fanta<u>zi</u>a); cabe <u>ç</u> a (cabe <u>ç</u> a); espe<u>s</u>e (esp<u>e</u>cie); Talve <u>s</u> (talve <u>s</u>); A <u>s</u> im (a <u>s</u> sim); come <u>s</u> ou (come <u>s</u> ou); Bejes (beges); bu <u>n</u> ito (bu <u>n</u> ito); Avan <u>s</u> ou (avan <u>s</u> ou); Ve <u>s</u> (ve <u>s</u>); come <u>s</u> sou (come <u>s</u> ou); i <u>s</u> o (i <u>s</u> so); di <u>s</u> sia (di <u>s</u> ia); fanta <u>zi</u> ado (fanta <u>zi</u> ado); cabe <u>ç</u> a (cabe <u>ç</u> a); segura <u>n</u> ça (segura <u>n</u> ça); a <u>s</u> im (a <u>s</u> sim); enpre<u>ç</u>ionou (impre<u>s</u>ionou); beje (bege); de <u>s</u> idiram (de <u>s</u> idiram); sepa<u>s</u>aram (se passaram); pore<u>s</u>emplo (por ex<u>em</u>pl<u>o</u>); di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); da<u>cl</u>ase (da <u>cl</u>asse); comesaran (come <u>s</u> aram);
--	--	---	---

(começaram); sozinho (sozinho); Ves (vez); n a cem (nascer); felis (fez); ci (si); nese (nesse); fantaziada (fantasiada); Ves (vez); bronseado (brnzeado); a j ente (a gente); pareço (pareço); d e ssidiram (decidiram); dissia (dizia); fantaziado (fantasiado); naceu (nasceu); começaram (começaram); discução (discussão); ese (esse); ceu (seu); cabeça (cabeça); peças (peças); Bejes (beges); c e guinte (seguinte); c e ndu (sendo); quiz (quis); pençam (pensam); Beje (bege); começando (começando); d e sidio (decidiu); estação (estação); Beje (bege); apezar (apeçar); p e ssou (pensou); baichinho (baixinho); ex p ecie (espécie); puchando (puxando); Vozes (voçês);	Começarão (começaram); ese (esse); Aveses (Às vezes); cabeça (cabeça); naora (na hora); felis (feliz); Aprosimaram (aproximaram); Beje (bege); sozinho (sozinho); Avia (havia); começou (começou); naceu (nasceu); cheguransa (segurança); Bejes (beges); voçês (voçês); penssou (pensou); Bejes (beges); Ta ves (talvez); espe j ie (espécie); desidiu (decidiu); Emicora (emissora); Disese (disse); Beje (bege); Beje (bege); começaram (começaram); descordo (discordo); beje (bege); deferente (diferente); cabeça (cabeça); começou (começou); semecher (se mexer); Felis (feliz); Lunito (bgnito); Eraumaves (Era uma vez); deferente (diferente); beje (bege); iso (isso); disendo (dizendo); beje (bege);	Bejes (beges); sujerio (sugeri); Beje (bege); iso (isso); começaram (começaram); Beji (bege); Impreccionados (impressionados); geito (jeito); Naseu (nascer); disser (dizer); naser (nascer); bejes (beges); espe j ial (especial); dissia (dizia); começou (começou); poso (posso); come sou (começou); apareser (aparecer); cabeça (cabeça); fujil (fugiu); ese (esse); a s in (assim); iso (isso); beje (bege); disiam (diziam); jente (gente); pe s oa (pessoa); omem (homem); puchou (puxou); cabeça (cabeça); Especial (especial); dissendo (dizendo); naci (nasci); pau s o (passou); Fam i lha (família); pem ç ou (pensou); dici (disse); disia (dizia);	sosinho (sozinho); pe s oas (pessoas); siguransa (segurança); acabecha (a cabeça); pa s o (passou); Dis e (disse); pa s ou (passou); creceu (cresceu); d e ssidio (decidiu); ese (esse); come s ou (começou); d e s farsado (disfarçado); pa s ando (passando); Voçes (voçês); Dis e (disse); fa s er (fazer); fam i lhaires (familiares); Cin s a (cinza); espe j ial (especial); pa s ando (passando); come s ou (começou); pe s oas (pessoas); Eraumaves (era uma vez); um mave s (uma vez); ne s a (nessa); f m tazia (fantasia); acabesa (a cabeça); Naceram (nasceram); cin s a (cinza); dis e (disse); s e rta (certa); d e ssidiu (decidiu); Come s ou (começou); na c eu (nasceu); dissia (dizia); vo s eis (voçês); vistido (vestido); fa s io (fácil); a pare s er (aparecer);
---	--	--	---

na <u>ç</u> eu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); de<u>s</u>id<u>i</u>ra<u>o</u> (de<u>c</u>id<u>i</u>ra<u>m</u>); dis <u>i</u> a (diz <u>i</u> a); come <u>s</u> ou (come <u>ç</u> ou); fanta <u>z</u> iado (fanta <u>s</u> iado); bi <u>x</u> o (bi <u>ç</u> ho); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); me<u>s</u>sol<u>t</u>a (me <u>s</u>ol<u>t</u>a); na <u>ç</u> seu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); di <u>s</u> er (diz <u>e</u> r); be <u>z</u> e (bege); di <u>s</u> s <u>i</u> a (diz <u>i</u> a); Di <u>s</u> iam (diz <u>i</u> am); so <u>s</u> inho (soz <u>i</u> nho); Be <u>j</u> es (beges); Na<u>ç</u>e (na<u>s</u>ç<u>e</u>r); Cre <u>s</u> eu (cres <u>ç</u> eu); Pa <u>r</u> esso (pare <u>ç</u> o); ladr <u>ã</u> osinho (ladr <u>ã</u> ozinho); So <u>s</u> inho (soz <u>i</u> nho); fa<u>t</u>aze<u>a</u>do (fanta<u>s</u>iado); Ve <u>s</u> (ve <u>z</u>); na<u>ç</u>el (na<u>s</u>ç<u>e</u>u); e <u>s</u> e (e <u>s</u> se); di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); co<u>m</u>ro<u>p</u>a (co<u>m</u> ro<u>u</u>pa); ro <u>p</u> a (ro <u>u</u> pa); De <u>s</u> sidiu (de <u>c</u> idui); di <u>s</u> ia (diz <u>i</u> a);	a <u>s</u> im (a <u>s</u> sim); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); pu <u>ç</u> aram (pu <u>x</u> aram); a <u>s</u>ustadu (a<u>s</u>sustado); di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); Be <u>j</u> e (bege); co<u>m</u>e<u>s</u>ol (co<u>m</u>e<u>ç</u>ou); Be <u>j</u> es (beges); ac<u>u</u>stumando (ac<u>u</u>stumando); Come <u>s</u> ou (come <u>ç</u> ou); fanta <u>z</u> iado (fanta <u>s</u> iado); Be <u>j</u> e (bege); de <u>s</u> tanciar (di <u>s</u> tanciar); fa <u>s</u> er (fa <u>z</u> er); apare <u>s</u> eu (apare <u>ç</u> eu); sh <u>i</u> p (ch <u>i</u> p); Be <u>j</u> es (beges); de <u>s</u> idiram (de <u>c</u> idiram); di <u>s</u> ia (diz <u>i</u> a); de <u>f</u> erente (di <u>f</u> erente); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); come <u>s</u> aram (come <u>ç</u> aram); so <u>s</u> inho (soz <u>i</u> nho); fanta <u>z</u> ia (fanta <u>s</u> ia); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); e <u>s</u> e (e <u>s</u> se); na <u>ç</u> eu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); di <u>s</u> e (di <u>s</u> se);	di<u>s</u>emdo (di<u>s</u>endo); fanta<u>z</u>iado (fanta<u>s</u>iado); Pes <u>c</u> oso (pes <u>ç</u> o); be <u>j</u> e (bege); na <u>ç</u> eu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); di <u>s</u> em (di <u>s</u> em); ç <u>e</u> u (seu); Pre <u>c</u> ia (pre <u>ç</u> ia); transmi <u>s</u> ora (transmissora); Di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); ç <u>e</u> (se); ç <u>e</u> gurança (se <u>g</u> urança); Be <u>j</u> es (beges); vo<u>ç</u>ê<u>s</u> (vo<u>ç</u>ê<u>s</u>); P<u>ç</u>ina (pi<u>s</u>ç<u>i</u>na); Pa <u>r</u> esia (pare <u>ç</u> ia); di <u>s</u> s <u>i</u> a (diz <u>i</u> a); cin <u>s</u> a (cin <u>z</u> a); come <u>s</u> ou (come <u>ç</u> ou); pa <u>s</u> ou (pa <u>s</u> sou); rapa <u>s</u> (rapa <u>z</u>); a <u>v</u> ia (h <u>a</u> via); Be <u>j</u> e (bege); de<u>s</u>itiram (de<u>c</u>idiram); di <u>s</u> endo (di <u>s</u> endo); pen <u>ç</u> ando (pen <u>s</u> ando); pare <u>ç</u> o (pare <u>ç</u> o); se <u>r</u> ta (ce <u>r</u> ta); fanta <u>ç</u> iada (fanta <u>s</u> iada);	fo <u>j</u> iu (fu <u>g</u> iu); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); Di<u>s</u>e (di<u>s</u>seram); come <u>s</u> ou (come <u>ç</u> ou); na <u>ç</u> eu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); come <u>s</u> aram (come <u>ç</u> aram); x <u>a</u> to (ch <u>a</u> to); apare <u>s</u> er (apare <u>ç</u> er); pe<u>s</u>oua (pe<u>s</u>soa); u <u>m</u> ano (h <u>u</u> mano); si <u>p</u> e (zi <u>p</u> er); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); Bu <u>n</u> ito (bo <u>n</u> ito); Na<u>ç</u>el (na<u>s</u>ç<u>e</u>u); fanta <u>ç</u> iada (fanta <u>s</u> iada); fogio (fu<u>g</u>iu); Di <u>s</u> e (di <u>s</u> se); as<u>i</u> (a<u>s</u>sim); e <u>s</u> e (e <u>s</u> se); si <u>g</u> urança (se <u>g</u> urança); Na <u>ç</u> er (na <u>s</u> ç <u>e</u> r); be <u>j</u> e (bege); na <u>ç</u> eu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); Na <u>ç</u> eu (na <u>s</u> ç <u>e</u> u); espe <u>s</u> ial (espe <u>ç</u> ial); so <u>s</u> inho (soz <u>i</u> nho); de <u>i</u> cha (de <u>i</u> xa); cabe <u>s</u> a (cabe <u>ç</u> a); Co<u>m</u>e<u>ç</u>o (co<u>m</u>e<u>ç</u>ou);
---	---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2 Categorização dos erros ortográficos à luz das classificações estabelecidas por Cagliari (2009)

4.1.1.2.1 Transcrição Fonética

Quadro 13 - Erros envolvendo casos de transcrição fonética

Transcrição fonética- Cagliari (2009)			
tafa (<u>est</u> ava);	īstranho (ēstranho);	tava (<u>est</u> ava);	pra (p <u>a</u> ra);
que t <u>a</u> (que <u>est</u> ar);	Vocêis (vocês);	pásqua (Páscoa);	resou <u>ver</u> em
especiau (especial);	Celebro (cérebro);	pra (p <u>a</u> ra);	(reso <u>l</u> veram);
souta (sol <u>t</u> a);	Tô (<u>est</u> ou);	voceis (vocês);	Pra (p <u>a</u> ra);
Begi (beges);	omote (Um monte);	Begis (beges);	Tivesse (<u>est</u> ivesse);
altura (alt <u>a</u> ra);	Tá (<u>est</u> á);	īstranho (ēstranho);	Miut <u>o</u> m (Mil <u>t</u> on);
souta (sol <u>t</u> a);	Tava (<u>est</u> ava);	īdai (E daí);	Tavam (<u>est</u> avam);
Taria (<u>est</u> aria);	rod <u>i</u> ou (rode <u>o</u> u);	dissend <u>u</u> (dizend <u>o</u>);	veis (vez);
rancar (<u>a</u> rrancar);	Paele (p <u>a</u> ra ele);	fantaciado (fantasiado);	Miut <u>o</u> m (Mil <u>t</u> on);
resou <u>ve</u> u (resol <u>ve</u> u);	aliais (aliás);	Pasqua (páscoa);	resou <u>ve</u> ro (resol <u>ve</u> ram);
Inforcando (enforcando);	Pros (para os);	so (sou);	resou <u>ve</u> ndo
altura (alt <u>a</u> ra);	respirano (respirando);	estranhu (estranho);	(reso <u>l</u> vendo);
Ne um (Em um);	praver (para ver);	Tumutua (tumultuar);	Nois (nós);
Que botar um nome	umonte (um monte);	muinto (muito);	quī (que);
(quer colocar um nome);	Tava (<u>est</u> ava);	voseis (vocês);	espese (espécie);
Miut <u>o</u> m (Mil <u>t</u> on);	pracina (para cima);	guntar <u>o</u> (ajuntaram);	noma <u>u</u> (normal);
inquanto (enquanto);	Gal <u>a</u> n (gal <u>a</u>);	ingual (igual);	Begis (beges);
u mais (o mais);	pra (para);	voseis (vocês);	drento (dentro);
prá (para);	rancar (<u>a</u> rrancar);	tau (tal);	Pra (p <u>a</u> ra);
feis (fez);	Azu (azu <u>l</u>);	resou <u>ver</u> ão (resol <u>ve</u> ram);	Pra (p <u>a</u> ra);
djverdade (de verdade);	Ta (<u>est</u> á);	Aliais (aliás);	imprego (emprego);
chipe (chip);	to (<u>est</u> ou);	Aliais (aliás);	Dum (de um);
resou <u>ve</u> u (resol <u>ve</u> u);	rancar (<u>a</u> rrancar);	Au (ao);	enprecionou
souta (sol <u>t</u> a);	miut <u>o</u> m (Mil <u>t</u> on);	Idai (e daí);	(impressionou);
Pra (para);	Pr <u>a</u> (para);	Mi (me);	Ta (<u>est</u> á);
Resou <u>ve</u> u (resol <u>ve</u> u);	u (o);	difici <u>u</u> (difícil);	Miut <u>o</u> m (Mil <u>t</u> on);
seis (vocês)	Intende (entende);	vocêis (vocês);	Falo (fal <u>o</u> u);
vocês (vocês);	Djrepente (de repente);	Azu (azu <u>l</u>);	voceis (vocês);
colisença (com licença);	cham <u>a</u> (chamar);	Miut <u>o</u> m (Mil <u>t</u> on);	portero (porteiro);
īnvez (em vez);	auguem (alguém);	díci (disse);	Tá (<u>est</u> ão);
pessoa (pessoa);	Azu (azu <u>l</u>);	Pra (p <u>a</u> ra);	Poco (pou <u>co</u>);
ingano (engano);	finalmente (finalmente);	Vocês (vocês);	Uovo (o ovo);
Pranadar (para nadar);	quauquer (qualquer);	Tava (<u>est</u> ava);	2x tá (<u>est</u> á);
Tava (<u>est</u> ava);	Tava (<u>est</u> ava);	Resou <u>ve</u> u (resol <u>ve</u> u);	Pra (p <u>a</u> ra);
tu (<u>est</u> ou);	Tafazendo (<u>est</u> á fazendo);	Di (de);	voseis (vocês);
Todia (todo dia);	quī (que);	Tivesse (<u>est</u> ivesse);	otros (outros);
Voceis (vocês);	quīria (queria);	Esti (este);	ojava (olhava);
deveg (deve ser);	Pr <u>a</u> (para);	Tavendo (<u>est</u> á vendo);	enporta (importa);

a mut <u>u</u> ano (se); amontan <u>h</u> ando); Mi <u>u</u> ton (Mi <u>l</u> ton); vose <u>i</u> s (voc <u>e</u> s); As <u>i</u> (a se); ressou <u>v</u> ou (reso <u>l</u> veu); Sur <u>p</u> rienderam (surpre <u>e</u> nderam); gal <u>a</u> n (gal <u>ã</u>);	pros (para os); Tava (<u>e</u> stava); Galan (gal <u>ã</u>); Ta (<u>e</u> stá); tava (<u>e</u> stavam); Int <u>ã</u> o (ent <u>ã</u> o); pros (para os); inqu <u>a</u> ndo (<u>e</u> m quanto); Pra (para); Alia <u>i</u> s (ali <u>á</u> s);	Espec <u>i</u> (<u>e</u> sp <u>e</u> cie); tave <u>n</u> do (<u>e</u> stá vende); Pasqua (<u>P</u> áscoa); Pra (para); Mi <u>u</u> tom (Mi <u>l</u> ton); ta <u>v</u> ves (tal <u>v</u> ez); tota <u>m</u> ente (total <u>m</u> ente); Mi <u>u</u> tom (Mi <u>l</u> ton); pra (para);	ramc <u>a</u> no (arranc <u>a</u> ndo); peso <u>a</u> a (pessoa); Igual <u>o</u> (igual); amunt <u>u</u> o (amonto <u>o</u> u); Mi <u>u</u> ton (Mi <u>l</u> ton); Mi <u>u</u> to (Mi <u>l</u> ton); otro <u>s</u> (outro <u>s</u>); ta <u>u</u> (tal); I (<u>e</u>); o <u>i</u> a (ol <u>h</u> a);
--	---	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.2 Hipercorreção

Quadro 14 - Erros envolvendo casos de hipercorreção

Hipercorreção- Cagliari (2009)	
de <u>f</u> erente (diferente); E <u>n</u> teiro (inteiro); ho <u>m</u> ano (humano);	Al (<u>a</u> o); Discoti <u>r</u> (discutir); Nase <u>i</u> (<u>n</u> asceu);

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.3 Modificação da Estrutura Segmental das Palavras

Quadro 15 - Erros envolvendo casos de modificação da estrutura segmental das palavras

Modificação da Estrutura segmental das Palavras- (Supressão, acréscimo, troca e inversão de letras- Cagliari (2009))			
Pod <u>u</u> n (pod <u>e</u> m) no (no <u>m</u> e); guar (guard <u>a</u>); Com <u>u</u> (com <u>u</u> ns); A (A <u>h</u>); par <u>a</u> cia (par <u>e</u> cia); noy <u>e</u> (no <u>m</u> e); c <u>i</u> cava (f <u>i</u> cava); De (dá); de (dele);	bran <u>j</u> o (bran <u>ç</u> o); boni <u>l</u> o (boni <u>o</u>); ta <u>n</u> ento (tal <u>e</u> nto); nove <u>n</u> a (nove <u>l</u> a); fataze <u>a</u> do (fantasi <u>a</u> do); tama <u>j</u> o (taman <u>h</u> o); eng <u>u</u> na (engana); Miton (Mi <u>l</u> ton); po <u>v</u> afô (po <u>r</u> favor); tiverse (tivesse);	gal <u>ã</u> o (galan); Bri <u>l</u> ante (brilhante); a (a <u>h</u>); de <u>s</u> cotir (discutir); tam (t <u>ã</u> o); mel <u>h</u> aga (me <u>l</u> arga); Mais (mas); M <u>á</u> s (ma <u>s</u>); qui (a <u>q</u> ui); pot <u>e</u> r (pode ter);	Azu (azu <u>l</u>); gali <u>l</u> a (galinha); Nintor (Mi <u>l</u> ton); jamar <u>ã</u> o (chamaram); jato (chato); mai (ma <u>i</u> s); tel <u>v</u> ia (televis <u>ã</u> o); gado (guarda); afalu (falou); ajando (achando);

O (ou);	araga (arrança);	aguns (alguns);	Mais (mas);
Mais (mas);	Mai (mais);	Mitom (Milton);	<u>Enem</u> (nem);
Brilante (brilhante);	char (chamar);	Pasqua (páscoa);	Idea (ideia);
Crorar (chorar);	Muitão (Milton);	galam (galã);	Conmeçou (começou);
Witol (Milton);	lamanho (tamanho);	Aguns (alguns);	mas (mais);
enlrevistar (entrevistar);	fan (falam);	palinho (patinho);	com <u>n</u> (com);
Pa <u>lo</u> (pa <u>to</u>);	guarda (guarda);	Muitom (Milton);	Milgtom (Milton);
mas (mais);	Patingo (patinho);	fuga <u>io</u> (fugiu);	longo (logo);
Es <u>l</u> ava (es <u>t</u> ava);	Mais (mas);	olava (ol <u>h</u> ava);	vrão (virm);
M <u>in</u> ton (M <u>il</u> ton);	Quaro (claro);	Mais (mas);	amaralhelhinido
sote (solte);	desculção (discussão);	Beijes (beges);	(amarelados);
char <u>m</u> ar (chamar);	reecrita (rees <u>c</u> rita);	I (I <u>h</u>);	lom e (nome);
bêjinhos (begezinhos);	agus (alguns);	Daques (daque <u>l</u> es);	com <u>u</u> l (com <u>u</u> m);
a <u>a</u> char (achar);	marinha (ma <u>d</u> rinha);	Mas (mais);	com (com <u>o</u>);
pequeninho	ressouv<u>u</u> (resolv<u>u</u>);	Mais (mas);	Mtinto (Milton);
(pequen <u>i</u> ninho);	air (ir);	difente (diferente);	charam (a <u>ch</u> arão);
Brilante (brilhante);	quarta (guarda);	Mais (mas);	lino (lin <u>d</u> o);
Pa <u>lo</u> (pa <u>to</u>);	a (ah);	Pa <u>lo</u> (pa <u>to</u>);	altu <u>v</u> era (altura);
De (dele);	De (de <u>v</u> e);	estude<u>u</u> (estúdi<u>o</u>);	His<u>l</u>oria (história);
Alura (alt <u>u</u> ra);	Mais (mas);	brilante (brilhante);	zaza (já já);
compulador (computador);	rapidamente (rapidamente);	Tiv <u>i</u> ram (tiveram);	noma (normal);
tamandu (taman<u>h</u>o);	De (de <u>v</u> e);	Chamalo (chamá-lo);	pradrinha (ma <u>d</u> rinha);
bejinho (begezinho);	por (por <u>q</u> ue);	Botom (bot <u>a</u> m);	tam (tão);
Oulro (outro);	Palinho (patinho);	mas (mais);	a <u>ç</u> ar (a <u>ch</u> ar);
A (A <u>i</u>);	chayava (cham <u>a</u> va);	Muitom (Milton);	cato (ch <u>a</u> to);
Curademon	es <u>l</u> ranhol (estranhou);	Mais (mas);	figuir (fugir);
(acostumaram);	ver (v <u>e</u> m);	ven <u>h</u> em (v <u>e</u> m);	foss (fos <u>s</u> e);
Depos (depois);	amgo (amigo);	conptador	acabe<u>ç</u>a (a cabeça);
Mais (mas);	rendisora (emissora);	(computador);	eue (Eu);
Pa <u>lo</u> (pa <u>to</u>);	inteligencia (inteligência);	tem tam<u>b</u>o (tentando);	aascoa (Páscoa);
Arelados (am <u>a</u> relados);	Critou (gritou);	Agurdaram	Azu (azul);
sente (gente);	mais (mas);	(agu <u>a</u> rdaram);	boto (bon <u>i</u> to);
Brilante (brilhante);	açarrou (agarrou);	Miuto (Milton);	Fugiodecas (fugir de
Ent <u>a</u> m (então);	Brilante (brilhante);	a (A <u>h</u>);	casa);
Camasse (chamasse);	Dis (diziam);	Mais (mas);	fala <u>a</u> ou (falando);
W <u>i</u> tom (M <u>il</u> ton);	Linha (tinha);	pauso (passou);	ach (ach <u>a</u>);
mais (mas);	qui (a <u>q</u> ui);	tanho (taman <u>h</u> o);	Esta (estava);
Mais (mas);	maquin<u>i</u>ça (máquina);	Diferem (diferente);	tam<u>d</u>em (tam<u>b</u>ém);
Muitom (Milton);	E (eu);	gal<u>a</u>m (gal<u>a</u>);	isperais (esperaram);
Brilante (brilhante);	cu <u>a</u> rda (guarda);	dir <u>i</u> to (direto);	tam (tão);

galh <u>in</u> ha (gal <u>in</u> ha);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	agu <u>e</u> m (a <u>l</u> gu <u>e</u> m);	ma <u>s</u> (mai <u>s</u>);
Jo <u>c</u> ar (choc <u>a</u> r);	cabou (acabou);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	tanho (tamanho);
Jo <u>c</u> ado (choc <u>a</u> do);	Espe <u>f</u> ipico (espe <u>c</u> ífico);	verda (verdade);	U <u>e</u> vos (ovos);
Jo <u>c</u> ou (choc <u>o</u> u);	Mint <u>o</u> n (Mil <u>t</u> on);	Bog <u>e</u> s (beges);	Bom <u>t</u> o (bon <u>i</u> to);
Milt <u>o</u> n (Mil <u>t</u> on);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	çcharam (acharam);	Vou (foi);
ajar (ach <u>a</u> r);	Ma (ma <u>s</u>);	I (I <u>h</u>);	fu <u>v</u> a (fugi <u>u</u>);
azu <u>l</u> lado (azu <u>l</u> ado);	Mas (mai <u>s</u>);	A (a <u>h</u>);	vo <u>u</u> (foram);
Afatar (afastar);	bril <u>a</u> nte (brilhante)	um <u>n</u> (um);	Mu <u>i</u> lon (Mil <u>t</u> on);
gord <u>a</u> (gu <u>a</u> rda);	ajou (achou);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	ovo (ovo);
guare <u>l</u> a (gu <u>a</u> rda);	Lelevisão (televisão);	Brilante (brilhante);	am <u>a</u> ns (a mãe);
mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	A (a <u>h</u>);	A (A <u>h</u>);	parver (para ver);
mermo (me <u>s</u> mo);	Dis <u>e</u> se (disse);	Gal <u>a</u> m (galã);	mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);
poto (pat <u>o</u>);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	Mint <u>o</u> (Mil <u>t</u> on);	fala <u>u</u> n (falou);
Todo (tod <u>o</u> s);	ta <u>m</u> (tã <u>o</u>);	A (A <u>h</u>);	veno <u>s</u> o (vamos);
Apeceu (apareceu);	pegou <u>r</u> ou (pegaram);	Especi (espéc <u>i</u> e);	leh <u>c</u> au (legal);
Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	Dug <u>i</u> da (dúyida);	lescolocarã <u>o</u> (eles
Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	conconr <u>i</u> daram	mas (mai <u>s</u>);	colocaram);
bez <u>e</u> s (beges);	(concordaram);	es <u>l</u> ou (estou);	por gama (programa);
resoverão (resolveram);	Cal <u>i</u> nha (galinha);	Ecol <u>a</u> (escola);	h <u>a</u> da (guarda);
comu <u>l</u> (comu <u>m</u>);	cheçando (chegando);	Pc <u>i</u> na (piscina);	fntazia (fantasia);
não ter (não teria);	nin <u>ç</u> uem (ninguém);	comcorçaram	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);
Milt <u>o</u> l (Mil <u>t</u> on);	çostava (gostava);	(concordaram);	escu <u>e</u> la (escola);
talvel (talvez);	Sejamava (se chamava);	Del (dele);	com <u>e</u> l (como);
Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	jàmar (chamar);	A (A <u>h</u>);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);
Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	tcnologuico	qui (aqui);
Galh <u>in</u> ha (gal <u>in</u> ha);	lirose (lilás);	(tecnológicos);	Mito (Mil <u>t</u> on);
Brinhente (brilhante);	Daconfiou (desconfiou);	ta <u>m</u> (tã <u>o</u>);	cortou (concordaram);
norma (normal);	Miton (Mil <u>t</u> on);	Vamo (vamos);	espen <u>h</u> o (espel <u>h</u> o);
artita (artista);	Melho (melhor);	çamado (chamado);	Mitom (Mil <u>t</u> on);
Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	tanho (é tão);	espesia (especial);	es <u>l</u> es (eles);
aprarece (aparece);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	irmau <u>s</u> (irmãos);	Bilate (brilhante);
Entã <u>m</u> (entã <u>o</u>);	possoa (pessoa);	azl (azul);	gavi (já vi);
comtruido (construído);	A (A <u>h</u>);	Mint <u>o</u> n (Mil <u>t</u> on);	poto (pato);
Miton (Mil <u>t</u> on);	Dive (deve);	a (a <u>h</u>);	ti (tinha);
papã <u>e</u> (papai);	Desolindo (discutindo);	me (meu);	aço (acho);
Pat <u>i</u> n (patinho);	vei o (veio);	pa (pato);	um (uma);
de (dele);	Há (A <u>h</u>);	dagui (daqui);	pusou (puxar);
aconlecer (acontecer);	mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	Beg (bege);	ola (olha);
jame (chame);	artisl <u>i</u> co (artístico);	que (quero);	espe <u>l</u> o (espel <u>h</u> o);
tompo (tempo);	Mai <u>s</u> (ma <u>s</u>);	Queser (quer dizer);	aço (acho);

entan (então);	alguenguem (alguém);	disso (disse);	açar (achar);
guarda (guarda);	pra (para);	Por (porquê);	Mais (mas);
Mais (mas);	Rancar (arrancar);	podem (pode);	queiro (quero);
Mais (mas);	finalmen (finalmente);	resolverem	a (ah);
par (para);	Azl (azul);	(resolveram);	Feze (vez);
Begs (beges);	simpls (simples);	Miltoom (Milton);	brilente (brilhante);
gamalo (chamá-lo);	Miltão (Milton);	e len (além);	peiso (pensou);
elem (além);	rancar (arrancar);	hi (ih);	Tambonito (tão bonito);
Brihante (brilhante);	a (ah);	Aguém (alguém);	mu (um);
Por (pois);	Miltou (Milton);	Mais (mas);	Mais (mas);
quaquer (qualquer);	a (ah);	azullado (azulado);	Tanbonito (tão bonito);
pq (porque);	Mais (mas);	agumas (algumas);	Minton (Milton);
acondo (acordo);	onha (olha);	paĺinho (paĺinho);	bancar (brincar);
mais (mas);	espenho (espelho);	estam (estão);	paĺo (paĺo);
vc (você);	azu (azul);	pesso (pessoa);	Millon (Milton);
Barco (branco);	mais (mas);	té (até);	nun (um);
	resouvero (resolveram);	Baxoa (Páscoa);	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.4 Juntura Intervocabular e Segmentação

Quadro 16 - Erros envolvendo casos de juntura intervocabular e segmentação

Juntura intervocabular e segmentação- Cagliari (2009)			
Bo Nito (bonito);	chamalo (chamá-lo);	queroser (quero ser);	Daqui-a (daqui a);
chamalo (chamá-lo);	Aveses (Às vezes);	oque (o que);	Oque (o que);
chamalode (chamá-lo de);	a char (achar);	em temder (entender);	Bom otinho (bonitinho);
deverdade (de verdade)	mechamo (me chamo);	seafastar (se afastar);	Naverdade (Na verdade);
por que (porquê);	melagamelarga (me larga,	oque (o que);	algusdias (alguns dias);
para cia (parecia);	me larga);	poter (pode ter);	espan tarão (espantaram);
em tão (então);	naora (na hora);	agente (a gente);	lom e (nome);
Oque (o que);	Anoite (À noite);	oque (o que);	chamalo (chamá-lo);
Derrepente (de repente);	Eo (e o);	emcima (em cima);	bon ito (bonito);
quese (que se);	doque (do que);	Oque (O que);	Van tasia (fantasia);
em bora (embora);	Oque (o que);	anoite (à noite);	Em sacolado (embalado);
por que (porquê);	praver (para ver);	Agente (a gente);	deveser (deve ser);
Jávi (já vi);	umonte (um monte);	quetal (que tal);	degalinha (de galinha);
a o (ao);	pracina (para cima);	presisadeles (precisa	sepasaram (se passaram);
Chamar-mos	Em fim (enfim);	deles);	vaiser (vai ser);
(chamarmos);	Javi (já vi);	eusesou (Eu sou);	poresempla (por

Se – chame (se chame);	Quetal (Que tal);	Porcausa (Por causa);	exemplo);
Jávi (já vi);	Enquanto (em quando);	oque (o que);	o Dum (de um);
seachava (se achava);	Ta ves (talvez);	chamalo (chamá-lo);	omais (o mais);
resou veu (resolveu);	oque (o que);	Derrepente (de repente);	daclase (da classe);
Javi (já vi);	quen fim (que enfim);	Derepente (de repente);	noespelho (no espelho);
Por que (porquê);	Nafrente (na frente);	Oque (o que);	sepato (ser pato);
Quenem (que nem);	olhalo (olhá-lo);	chamalo (chamá-lo);	de cidiu (decidiu);
em cantada (encantada);	Ese (E se);	Oque (o que);	deixeme (deixe-me);
Javio (já viu);	Sejamava (se chamava);	Idai (e daí);	opato (O pato);
podeser (pode ser);	naverdade (na verdade);	porqug (por quê);	oguarda (O guarda);
Em tão (então);	javi (já vi);	Oque (o que);	nemvem (nem vem);
oque (o que);	mever (me ver);	Por que (porquê);	acabecha (a cabeça);
Edepois (e depois)	semecher (se mexer);	come sou (começou);	oque (o que);
doque (do que);	Eraumaves (Era uma vez);	tem tambo (tentando);	zaza (já já);
Eo (e o);	amamãe (a mamãe);	Nomede (nome de);	Fugiodecas (fugir de casa);
acabeça (a cabeça);	chamalo (chamá-lo);	sechamavaasin (se chamava assim);	vocesesta (vocês estão);
diverdade (de verdade);	deser (de ser);	ovodele (ovo dele);	quenem (que nem);
Aficar (a ficar);	pensouque (pensou que);	degalinha (de galinha);	dês farsado (disfarçado);
ajente (a gente);	arrancara (arrancar a);	javi (já vi);	Naverdade (na verdade);
doseu (do seu);	percebequeera (percebeu que era);	equando (e quando);	Eraumaves (era uma vez);
ai para a escola (a ir para a escola);	porque (por quê);	soque (só que);	amans (a mãe);
Porque você fala? (Por que você fala?);	oque (o que);	asogra (a sogra);	parver (para ver);
Vai saber por quê (vai saber porquê);	Direpente (de repente);	comropa (com roupa);	Uovo (o ovo);
Resou veu (resolveu);	a sustadu (assustado);	nateve (na tevê);	paraele (para ele);
Saber por quê (saber porquê);	Tafazendo (está fazendo);	masvoce (mas você);	um mavez (uma vez);
colisença (com licença);	emvolta (em volta);	Derepente (de repente);	lano (lá no);
invez (em vez);	Oque (o que);	separado sé (separando-se);	por gama (programa);
Por que (porquê);	Umdia (um dia);	Oque (o que);	etentou (e tentou);
Pranadar (para nadar);	vei o (veio);	comoaquele (como aquele);	Qual quer (qualquer);
Numbelo (Num belo);	Dequem (De quem);	Tavendo (está vendo);	agente (a gente);
podeser (pode ser);	Derrepente (de repente);	Quetal (que tal);	quenem (que nem);
pramim (para mim);	quese (que se);	Agente (a gente);	Seolhava (se olhava);
messolta (me solta);	jaque (já que);	Quetal (que tal);	Mechamo (me chamo);
Chamalo (chama-lo);	chamalo (chamá-lo);	Ea (e a);	javai (já vai);
gamalo (chamá-lo);	quepato (que pato);	oque (o que);	sogente (sou gente);
Jávi (já vi);	eviu (e viu);	Por que (porquê);	a fastaram (afastaram);
	jasei (já sei);	Chamalo (chamá-lo);	a pareser (aparecer);
	melarga (me larga);		acidade (a cidade);
			seinão (sei não);

quenem (que nem); deverer (deve ser); Asi (a se); Chamalo (chamá-lo); Porque (por que); Quemquem (Quem-Quem); Oque (o que); Oque (o que); Vailogo (vai logo); Chamalo (chamá-lo); derrepente (de repente); por que (porquê); Naverdade (na verdade); degalinha (de galinha); amãe (a mãe);	inquando (em quando); pros (para os); Porque (por que); envolta (em volta); oque (o que); Comcerteza (com certeza); Delefalou (dele falou); porque (por que); Pelomenos (pelo menos); Quetal (que tal); idai (E daí); Porque (por que); que brar (quebrar); Paele (para ele);	Chamalo (chamá-lo); e len (além); Por quê (porquê); Des de (desde); podesser (pode ser); Oque (o que); porque (por que); De mais (demais); por que (porquê); Porque (por que); Porque (por que); anoite (à noite); Eum (E um); nai (não);	jafói (já foi); Quetal (que tal); quenei (que nem); efeite (em frente); Melarga (me larga); Porque (por que); Tambonito (tão bonito); seolhou (se olhou); casae (casa e); Tanbonito (tão bonito); queise (que ser); soum (sou um); asua (a sua);
---	--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.5 Forma Morfológica Diferente

Quadro 17 - Erros envolvendo casos de forma morfológica diferente

Forma morfológica diferente- Cagliari (2009)			
tafa (estava); que ta (que estar); Taria (estaria); num (em um); Numa (em uma); Tava (estava); to (estou); Tava (estava); to (estou);	Ta (está); tar (estar); tava (estava); Tava (estava); Tô (estou); Tá (está); Tava (estava); Tava (estava); Ta (está);	to (estou); Tava (estava); Tafazendo (está fazendo); Tava (estava); Ta (está); tava (estavam); tava (estava); tivese (estivesse); tava (estava);	Tava (estava); Tivesse (estivesse); Tavendo (está vendo); tavendo (está vendo); Tivesse (estivesse); Tavam (estavam); Ta (está); Tá (estão); tá (está);

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.6 Forma Estranha de Grafar as Letras

Quadro 18 - Erros envolvendo casos de forma estranha de grafar as letras

Forma estranha de grafar as letras - Cagliari (2009)

Voyê (você); Jodos (Todos); Tambrem (também); cabreça (cabeça); nmim (mim)	Bronito (bonito); saye (sabe); Quebando (quebrando); noute (noite); aconteco (acontece);	vrrdade (verdade); Embulhados (embrulhados); Crsecreu (cresceu); Lunito (bonito);	tamlem (também); tiventto (talento); Alaro (claro); viem (vem); Uum (um);
---	--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.7 Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas

Quadro 19 - Erros envolvendo casos de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas - Cagliari (2009)			
O Patinho (O patinho); Bo Nito (bonito); - que tal (- Que tal); quando ele (Quando ele); - deve ser (- Deve ser); - o nome (- O nome); esse nome e (Esse nome é); - que tal (- Que tal); e nome de pato (É nome de pato); milton (Milton); - yoçe (- Você); - you cortar (- Você cortar); pascoa (Páscoa); Mais Bonito (mais bonito); - tem que (- Tem que); e a madrinha (E a madrinha); sua Boba Vai (sua boba, vai); ficou meio Besta (ficou meio besta); e You ser (e you ser); - Mas Você (- Mas você); para Ver (para ver); Me solta! eu sou (Me solta!	todos acharam (Todos acharam); todos chamavam (Todos chamavam); -voçe (-Você); -to com (-Estou com); -você (-Você); tv (TV); (...) ovo de galinha e Branco ou Beje (ovo de galinha é branco ou beje); tv (TV); milton (Milton); milto (Milton); queque (Queque); pla pla (Pla Pla); ple ple (Ple Ple); tv (TV); tv (TV); que que (Que Que); qua qua (Qua Qua); tv (TV); (...) computador Na cabeça (computador na cabeça);	e (E); e (E); eu (Eu); que-que (Que-Que); qua-qua (Qua-Qua); nome de Pato (nome de pato); Os (os); a Estação (à estação); tv (TV); O Patinho Bonito (O patinho bonito); um Patinho (um patinho); Eu Sei que o Nome Milton é Nome de Gente (Eu sei que o nome Milton é nome de gente); (...) um ovo No Ninho (um ovo no ninho); (...) esse No Meu Ninho (esse no meu ninho); No Ninho (no ninho); Meio Azulado (meio	emtão (Então); quaque (Quaque); Diziam (diziam); O Patinho (O patinho); qua qua (Qua Qua); tv (TV); pascoa (Páscoa); qua qua (Qua Qua); eu (Eu); Papai Pato (papai pato); qué-qué (Qué-Qué); quá-quá (Quá-Quá); pascoa (Páscoa); não Pode (não pode); mamãe Pato (mamãe pato); Papai (papai); Perguntou (perguntou); Passou (passou); tv (TV); Portaria (portaria); Papel (papel); Pessoa (pessoa);

Eu sou);	quaquacto (Quaquacto);	azulado);	Pato (pato);
quando (Quando);	milton (Milton);	de Galinha (de galinha);	Pegou (pegou);
Não! eu sou um pato! sou um pato! (- Não! Eu sou um pato! Sou um pato);	Não Branco (Não branco);	-Branco Nada, São Meio beges (-Branco nada, são meio beges);	um (Um);
O Patinho Bonito (O patinho bonito);	-o nome dele (-O nome dele);	Então Não (Então não);	esse (Esse);
pascoa (Páscoa);	qua qua (Qua-Qua);	Deve Ser um ovo de pato Mesmo (-Deve ser um ovo de pato mesmo);	pensam (Pensam);
eu não devo ser um pato? será (eu não devo ser um pato? Será);	que que (Que Que);	(...) ovos Assim e a gente não Sabia (ovos assim e a gente não sabia);	Tv (TV);
pascoa (Páscoa);	tv (TV);	Casca (casca);	Malandro (malandro);
O Patinho (O patinho);	pascoa (Páscoa);	Saiu (saiu);	quenzen
pascoa (Páscoa);	foi para (Foi para);	ele Se Chamase (ele se chamasse);	(Quenzen);
- Eu sou um pato comum! pato comum! eu sou um pato comum! (- Eu sou um pato comum! Pato comum! Eu sou um pato comum!);	tv (TV);	Melhor (melhor);	quanquan
quáquá (Quáquá);	pascoa (Páscoa);	Mãe (mãe);	(Quanquan);
O Batinho (O patinho);	toi toi (Toi Toi);	Sua (sua);	também (Também);
quaqua (Quaqua);	qua qua (Qua Qua);	Nome Comum (nome comum);	tv (TV);
Cua cua (Qua Qua);	tv (TV);	Se Chame (se chame);	um (Um);
Ele Pirou (Ele pirou);	-parece (-Parece);	Chamar (chamar);	tv (TV);
pascoa (Páscoa);	o pai (O pai);	Nadar (nadar);	milton (Milton);
-temos que (-Temos que);	pascoa (Páscoa);	Com (com); Sozinho (sozinho);	qua-qua (Qua-Qua);
qua-qua (Qua-Qua);	a mãe (A mãe);	Na (na);	ta-ta (Ta-Ta);
tv (TV); Me solta! eu sou um pato (Me solta! Eu sou um pato);	-que nome (-Que nome);	Amigos (amigos);	quequé (Quequé);
O Patinho Bonito (O patinho bonito);	papá (Papá);	Chamava (chamavam);	tambem (Também);
quaqua (Quaqua);	-não (-Não);	Casa (casa);	Comum (comum);
pascoa (Páscoa);	todos (Todos);	Se (se);	os (Os);
-temos que (-Temos que);	-como (-Como);	Chamava (chamava);	pascoa (Páscoa);
qua-qua (Qua-Qua);	ele (Ele);	Se (se);	ele (Ele);
tv (TV); Me solta! eu sou um pato (Me solta! Eu sou um pato);	-todo (-Todo);	No (no);	tudo (Tudo);
O Patinho Bonito (O patinho bonito);	-patos falam (-Patos falam);	Chamava (chamava);	um (Um);
quaqua (Quaqua);	o homem (O homem);	Se (se);	chegado (Chegando);
pascoa (Páscoa);	quim quim (Quim Quim);	Se (se);	-uma (-Uma);
-falam sim (-Falam sim);	-isso (-Isso);	Se (se);	-se (-Se);
milton (Milton);	tão Bonito (tão bonito);	Se (se);	opato (O pato);
pascoa (Páscoa);	pascoa (Páscoa);	Se (se);	oguarda (O guarda);
pascoa (Páscoa);	O Patinho Bonito (O patinho bonito);	Se (se);	pegou (Pegou);
-Não! sei que (-Não. Sei que);	é Branco (é branco);	Se (se);	milton (Milton);
	se Rachou (se rachou);	Se (se);	qua quá (Qua Quá);
	mais Bonito (mais	Se (se);	quando (Quando);
		Se (se);	não (Não);
		Se (se);	pascoa (Páscoa);
		Se (se);	a (A);

pascoa (Páscoa); pascoa (Páscoa); <u>n</u>ão, <u>N</u>ão <u>N</u>ããã! (<u>N</u>ão, <u>n</u>ão, <u>n</u>ããã!); pascoa (Páscoa); <u>tv</u> (<u>TV</u>); <u>quen</u>quen (<u>Q</u>uen<u>q</u>uen); -e <u>que</u> tal (-<u>E</u> <u>que</u> tal); <u>quaqua</u> (<u>Q</u>ua<u>q</u>ua); -sou o <u>M</u>uito<u>n</u> (-<u>S</u>ou o <u>M</u>ilton); <u>quem</u> <u>quem</u> (<u>Q</u>uem <u>Q</u>uem); <u>quaqua</u> (<u>Q</u>ua<u>q</u>ua); pascoa (Páscoa); <u>quem</u>-<u>qu</u>ém (<u>Q</u>uem-<u>Q</u>ué<u>m</u>); <u>quá</u>-<u>quá</u> (<u>Q</u>uá-<u>Q</u>uá); pascoa (Páscoa); Quemquem (Quem-Quem); <u>quá</u><u>quá</u> (<u>Q</u>uá<u>q</u>uá); <u>pá</u>scoa (<u>P</u>á<u>s</u>coa); <u>pá</u>scoa (<u>P</u>á<u>s</u>coa); <u>m</u>ilton (<u>M</u>ilton); <u>quaqua</u> (<u>Q</u>ua<u>q</u>ua); <u>gua</u>-<u>gua</u> (<u>G</u>ua-<u>G</u>ua); <u>gue</u>-<u>gue</u> (<u>G</u>ue-<u>G</u>ue); <u>quá</u>-<u>quá</u> (<u>Q</u>uá-<u>Q</u>uá); <u>patfo</u> (<u>P</u>at<u>f</u>o); <u>quem</u>-<u>qu</u>ém (<u>Q</u>ué<u>m</u>-<u>Q</u>ué<u>m</u>); -<u>isso</u> (-<u>I</u>so); <u>qu</u>é-<u>qui</u> (<u>Q</u>ué-<u>Q</u>ui); -<u>todo</u> <u>dia</u> (-<u>T</u>odo <u>d</u>ia); <u>qua</u>-<u>qua</u> (<u>Q</u>ua-<u>Q</u>ua); <u>um</u> <u>dia</u> (<u>U</u>m <u>d</u>ia); <u>quaqua</u> (<u>Q</u>ua<u>q</u>ua); <u>m</u>ilton (<u>M</u>ilton); <u>d</u>e <u>repente</u> (<u>D</u>e <u>r</u>epente); -<u>eu</u> <u>sou</u> (-<u>E</u>u <u>s</u>ou); pascoa (Páscoa); -<u>se</u> (-<u>S</u>e); <u>quá</u> <u>quá</u> (<u>Q</u>uá <u>Q</u>uá);	<u>bon</u>ito); <u>quem</u><u>quem</u> (<u>Q</u>uen<u>q</u>uem); <u>quaqua</u> (<u>Q</u>ua<u>q</u>ua); <u>nome</u> <u>B</u>onito (<u>n</u>ome <u>bon</u>ito); pasqua (Páscoa); -<u>pode</u> (-<u>P</u>ode); <u>qua</u> <u>qua</u> (<u>Q</u>ua <u>Q</u>ua); O <u>P</u>at<u>i</u>nho <u>B</u>onito (O <u>p</u>at<u>i</u>nho <u>bon</u>ito); <u>.esse</u> (<u>.E</u>sse); <u>.larga</u> (<u>.L</u>arga); <u>.eu</u> (<u>.E</u>u); <u>.os</u> <u>pais</u> (<u>.O</u>s <u>p</u>ais); <u>.um</u> (<u>.U</u>m); <u>Que</u> <u>que</u> (<u>Q</u>ue <u>Q</u>ue); <u>.a</u> (<u>.A</u>); <u>e</u> (<u>E</u>); <u>quero</u> <u>Me</u> (<u>q</u>uero <u>m</u>e); -<u>eu</u> (-<u>E</u>u); <u>o</u> (<u>O</u>); pascoa (Páscoa); -<u>isso</u> (-<u>I</u>so); -<u>quetal</u> (-<u>Q</u>ue tal); <u>qua</u> <u>qua</u> (<u>Q</u>ua <u>Q</u>ua); -<u>ou</u> (-<u>O</u>u); <u>sempre</u> (<u>S</u>empre); <u>eu</u> <u>sou</u> (<u>E</u>u <u>s</u>ou); <u>bom</u> (<u>B</u>om); <u>Que</u> <u>qué</u> (<u>q</u>ue <u>Q</u>ué); <u>quá</u> <u>quá</u> (<u>Q</u>uá <u>Q</u>uá); pascoa (Páscoa); O <u>P</u>at<u>i</u>nho <u>B</u>onito (O <u>p</u>at<u>i</u>nho <u>bon</u>ito); <u>ovos</u> <u>B</u>ranco<u>s</u> (<u>o</u>vos <u>br</u>anco<u>s</u>); <u>sou</u> <u>B</u>onito (<u>s</u>ou <u>bon</u>ito); <u>meio</u> <u>C</u>hato (<u>m</u>eio <u>ch</u>ato); <u>quem</u> <u>quem</u> (<u>Q</u>uem <u>Q</u>uem); <u>qua</u> <u>qua</u> (<u>Q</u>ua <u>Q</u>ua);	<u>Ser</u> (<u>s</u>er); <u>Na</u> (<u>n</u>a); <u>Capacidade</u> (<u>cap</u>acidade); <u>Segurança</u> (<u>s</u>egurança); <u>Não</u> (<u>n</u>ão); <u>Pato</u> (<u>p</u>ato); <u>o</u> (<u>O</u>); <u>ovos</u> (<u>O</u>vos); <u>todos</u> (<u>T</u>odo); O <u>P</u>at<u>i</u>nho <u>B</u>onito (O <u>p</u>at<u>i</u>nho <u>bon</u>ito); <u>um</u> <u>P</u>at<u>i</u>nho (<u>u</u>m <u>p</u>at<u>i</u>nho); <u>Pato</u> (<u>p</u>ato); <u>Quando</u> <u>Pato</u> e <u>Pata</u> (<u>Q</u>uando <u>p</u>ato e <u>p</u>ata); <u>disse</u> (<u>D</u>isse); <u>tv</u> (<u>TV</u>); <u>milton</u> (<u>M</u>ilton); <u>Tv</u> (<u>TV</u>); pascoa (Páscoa); <u>a</u> (<u>A</u>); <u>Tv</u> (<u>TV</u>); <u>eu</u> (<u>E</u>u); <u>eu</u> (<u>E</u>u); <u>Todos</u> (<u>t</u>odos); <u>quak</u> <u>quak</u> (<u>Q</u>uak <u>Q</u>uak); <u>tv</u> (<u>TV</u>); O <u>P</u>at<u>i</u>nho <u>B</u>onito (O <u>p</u>at<u>i</u>nho <u>bon</u>ito); <u>Não</u> (<u>n</u>ão); <u>Nome</u> (<u>n</u>ome); -<u>deve</u> (-<u>D</u>eve); <u>eu</u> (<u>E</u>u); <u>acho</u> (<u>A</u>cho); <u>dude</u> (<u>D</u>ude); <u>quiqui</u>-<u>quiqui</u> (<u>Q</u>uiqui-<u>Q</u>uiqui);	quado (Quando); <u>tv</u> (<u>TV</u>); <u>quero</u> (<u>Q</u>uero); <u>Bonitinho</u> (<u>bon</u>itinho); <u>cas</u> <u>cas</u> (<u>C</u>as <u>C</u>as); <u>eu</u> (<u>E</u>u); <u>estes</u> (<u>E</u>stes); <u>a</u> (<u>A</u>); <u>zezinho</u> (<u>Z</u>ezinho); vocesesta (Vocês estão); <u>oi</u> (<u>O</u>i); <u>tinha</u> (<u>T</u>inha); Robo (robô); <u>milton</u> (<u>M</u>ilton); <u>milton</u> (<u>M</u>ilton); <u>seus</u> (<u>S</u>eus); -<u>você</u> (-<u>V</u>ocê); mito (Milton); -<u>pode</u> (-<u>P</u>ode); <u>tata</u> (<u>T</u>ata); <u>pode</u> (<u>P</u>ode); <u>os</u> (<u>O</u>s); -<u>como</u> (-<u>C</u>omo); <u>Disse</u> (<u>d</u>isse); O <u>P</u>at<u>i</u>nho (O <u>p</u>at<u>i</u>nho); <u>o</u> (<u>O</u>); <u>queque</u> (<u>Q</u>ueque); <u>quaqua</u> (<u>Q</u>ua<u>q</u>ua); <u>que</u> (<u>Q</u>ue); <u>ele</u> (<u>E</u>le); <u>eu</u> (<u>E</u>u); <u>depois</u> (<u>D</u>e<u>p</u>ois); <u>quâquâ</u> (<u>Q</u>uâ<u>q</u>uâ); <u>queque</u> (<u>Q</u>ueque); <u>tv</u> (<u>TV</u>); <u>olá</u> (<u>O</u>lá); -<u>é</u> (-<u>E</u>);
---	--	--	---

qué qué (Qué Qué); -debe (-Debe); e o patinho (E o patinho); que-que (Qué-Qué); qua qua (Quá Quá); qua-qua (Quá-Quá); miltom (Milton); miltom (Milton); tv (TV); pascoa (Páscoa); Se olhava No espelho (Se olhava no espelho); Nafrente (na frente); miltom (Milton); quem quem (Quem Quem); quack quack (Quack Quack); quack (Quack); -tive uma ideia (-Tive uma ideia); miutom (Milton); Qué que (Qué Que); quá qua (Quá-Qua);	(...) um Patooo (um patooo); quen quen (Quen Quen); qua qua (Qua Qua); pascoa (Páscoa); -deve (-Deve); quaqua (Quaqua); quenquen (Quenquen); pascoa (Páscoa); qua qua (Qua Qua); qué qué (Qué Qué); -deve (-Deve); deve (Deve); A Vó (A yó); -ovo (-Ovo); -ese (-Esses); e (E); -ele (-Ele); quaqua (Quaqua); -que (-Que); -a (-Ah); -como (-Como); -é (-É);	quaquai (Quaquai); -vou (-Vou); tv (TV); -você (-Você); então (Então); eu (Eu); isto (Isto); quen quem (Quem Quem); qua qua (Qua Qua); eu (Eu); tv (TV); ah (Ah); qua qua (Qua Qua); -vamos (-Vamos); qua qua (Qua Qua); -isso (-Isso); -vamos (-Vamos); tv (TV); que que (Que Que); qua qua (Qua Qua);	o (O); os (Os); plapla (Plapla); -vai (-Vai); todos (Todos); tv (TV); quá quá (Quá Quá); -eu (-Eu); Varias (várias); cue cue (Que Que); a (A); pascoa (Páscoa); o (O); era (Era); Pai (pai); é (É); Pato (pato); malandro (Malandro); quando (Quando); voce (Você); Patinho (patinho);
--	--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.8 Acentos Gráficos

Quadro 20 - Erros envolvendo casos de acentos gráficos

Acentos gráficos (falta de acento/acento inadequado)- Cagliari (2009)			
Alias (aliás); chamalo (chamá-lo); chamalode (chamá-lo de); O não vem (Ô, não vem); mecanico (mecânico); é (e); Não ne (Não né); la (lá); Ja (Já);	da um nome (dá um nome); elem (além); alguem (alguém); robo (robô); pascoa (Páscoa); ai (ai); é (e); galã (galã);	alem (além); robo (robô); Galan (galã); ninguem (ninguém); as vezes (às vezes); Porque (porquê); a (à); mecanico (mecânico); estudio (estúdio);	ja (já); a (à); alguem (alguém); A (à); E (é); vem (vêm); robo (robô); teve (teve); Tavendo (está vendo);

v <u>e</u> (ver);	tan <u>b</u> e (tamb <u>e</u> m);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	v <u>e</u> m (v <u>e</u> m);
a <u>i</u> ele (a <u>i</u> ele);	ate (at <u>e</u>);	pas <u>c</u> oa (P <u>a</u> scoa);	Gal <u>a</u> m (gal <u>a</u>);
(...) n <u>o</u> e nome ((...) n <u>o</u> e nome);	porqu <u>e</u> (porqu <u>e</u>);	e (e);	pas <u>c</u> oa (P <u>a</u> scoa);
nao (n <u>o</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	mae (m <u>a</u> e);	so (s <u>o</u>);
sera (ser <u>a</u>);	Estu <u>d</u> io (estu <u>d</u> io);	algu <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);	mae (m <u>a</u> e);
e (e);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	Especi (esp <u>e</u> cie);
e nome de pato (E <u>u</u> nome de pato);	Voc <u>e</u> s (voc <u>e</u> s);	voce (voc <u>e</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);
televisao (televis <u>a</u> o);	po vaf <u>o</u> (por fav <u>o</u> r);	O porque (o porqu <u>e</u>);	tavendo (est <u>a</u> vendo);
ningu <u>e</u> m (ningu <u>e</u> m);	tanb <u>e</u> m (tamb <u>e</u> m);	ningu <u>e</u> m (ningu <u>e</u> m);	Historia (hist <u>o</u> ria);
voce (voc <u>e</u>);	la (l <u>a</u>);	art <u>i</u> slico (art <u>i</u> slico);	ov <u>o</u> (ov <u>o</u>);
n <u>o</u> e pato (n <u>o</u> e pato);	al <u>e</u> n (al <u>e</u> m);	mecanico (mecanico);	Du <u>d</u> ida (d <u>u</u> vida);
por qu <u>e</u> (porqu <u>e</u>);	voce (voc <u>e</u>);	H <u>a</u> (Ah);	nao (n <u>o</u>);
Tamb <u>e</u> m (tamb <u>e</u> m);	teve (tev <u>e</u>);	pas <u>c</u> oa (P <u>a</u> scoa);	t <u>a</u> mbem (tamb <u>e</u> m);
ningu <u>e</u> m (ningu <u>e</u> m);	voc <u>e</u> s (voc <u>e</u> s);	ja <u>q</u> ue (j <u>a</u> que);	algu <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);
ola (ol <u>a</u>);	O porque (o porqu <u>e</u>);	chamalo (cham <u>a</u> -lo);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);
U <u>e</u> (U <u>e</u>);	j <u>a</u> (j <u>a</u>);	algu <u>e</u> nguem (algu <u>e</u> m);	Porque (porqu <u>e</u>);
rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	sai <u>s</u> e (sai <u>s</u> e);	roboticos (roboticos);	E (e);
O porque (o porqu <u>e</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	a <u>i</u> (a <u>i</u>);	Pasqua (P <u>a</u> scoa);
Chama-lo (cham <u>a</u> -lo);	e (e);	e (e);	e (e);
(...) ele foi a escola ((...) ele foi a escola);	porqu <u>e</u> (porqu <u>e</u>);	jasei (j <u>a</u> sei);	algu <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);
Algu <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);
Gala (gal <u>a</u>);	Porque (porqu <u>e</u>);	E (e);	mecanico (mecanico);
radio (r <u>a</u> dio);	pas <u>c</u> oa (P <u>a</u> scoa);	assim (assim);	e (e);
va (v <u>a</u>);	Chamalo (cham <u>a</u> -lo);	solitario (solit <u>a</u> rio);	ja (j <u>a</u>);
esta (est <u>a</u>);	Porque (porqu <u>e</u>);	a (a);	tambem (tamb <u>e</u> m);
e (e);	a (a);	artistico (art <u>i</u> slico);	gala (gal <u>a</u>);
mecanico (mecanico);	la (l <u>a</u>);	difícil (difícil);	la (l <u>a</u>);
Sera (Ser <u>a</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	tecnologicu
por qu <u>e</u> (porqu <u>e</u>);	pas <u>c</u> oa (P <u>a</u> scoa);	Porque (porqu <u>e</u>);	(tecnol <u>o</u> gicos);
tambem (tamb <u>e</u> m);	e (e);	so (s <u>o</u>);	Rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);
saber porque (saber porqu <u>e</u>);	algu <u>e</u> m (algu <u>e</u> m);	c <u>a</u> sca (c <u>a</u> sca);	Entao (Ent <u>a</u> o);
chama-lo (cham <u>a</u> -lo);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	b <u>e</u> jes (b <u>e</u> ges);	Voces (voc <u>e</u> s);
f <u>a</u> sio (f <u>a</u> cil);	Sera (ser <u>a</u>);	ovos (ovos);	E (e);
excluido (exclu <u>i</u> do);	Pa <u>i</u> s (pa <u>i</u> s);	a <u>i</u> (a <u>i</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);
artístico (art <u>i</u> slico);	ve (v <u>e</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	Por qu <u>e</u> (porqu <u>e</u>);
	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	pas <u>c</u> oa (P <u>a</u> scoa);	Chamalo (cham <u>a</u> -lo);
	inteligencia (intelig <u>e</u> ncia);	banc <u>o</u> (branc <u>o</u>);	rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);
	Rob <u>o</u> (rob <u>o</u>);	tem (t <u>e</u> m);	Ai (a <u>i</u>);
		ira (ir <u>a</u>);	e (e);
			Chamalo (cham <u>a</u> -lo);

<u>E</u> (é); <u>sera</u> (será); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>voce</u> (você); <u>robo</u> (robô); <u>bége</u> (bege); <u>estudio</u> (estúdio); <u>gala</u> (galã); <u>robo</u> (robô); O <u>porque</u> (o porquê); <u>pascoa</u> (páscoa); <u>bêjinhos</u> (begezinhos); em <u>frente a</u> emissora (em frente à emissora); <u>Ai</u> (Aí); <u>ve</u> (vê); <u>Robo</u> (robô); <u>E</u> um ovo (<u>É</u> um ovo); por <u>que</u> (por quê); <u>próximo</u> (próximo); <u>robo</u> (robô); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>Javí</u> (já ví); <u>robo</u> (robô); <u>Por que</u> (porquê); <u>sera</u> (será); <u>artístico</u> (artístico); <u>tambem</u> (também); <u>robo</u> (robô); <u>mecanico</u> (mecânico); <u>Porque</u> (porquê); <u>ai</u> (aí); <u>varias</u> (várias); <u>tambem</u> (também); <u>vem</u> (vêm); <u>robo</u> (robô); <u>atraz</u> (atrás); <u>tambem</u> (também); <u>É</u> (e); <u>ultimo</u> (último); <u>robo</u> (robô);	<u>E</u> (é); <u>mascara</u> (máscara); <u>mecanico</u> (mecânico); <u>Ví</u> (vi); <u>ate</u> (até); <u>sera</u> (será); <u>voce</u> (você); <u>robo</u> (robô); <u>alem</u> (além); <u>Algem</u> (alguém); <u>arranja</u> (arranja); <u>robo</u> (robô); <u>fantasiado</u> (fantasiado); <u>Erá</u> (Era); <u>ja</u> (já); <u>maquinica</u> (máquina); <u>Celebro</u> (cérebro); <u>Mae</u> (mãe); <u>estudio</u> (estúdio); <u>artístico</u> (artístico); <u>ai</u> (aí); <u>Tô</u> (estou); <u>Porque</u> (porquê); <u>e</u> (é); <u>Chamalo</u> (chamá-lo); <u>ja</u> (já); <u>por que</u> (porquê); <u>ai</u> (aí); <u>alem</u> (além); <u>sera</u> (será); <u>mecanico</u> (mecânico); <u>as vezes</u> (às vezes); <u>ninguem</u> (ninguém); <u>A</u> noite ele (<u>A</u> noite, ele); <u>la</u> (lá); <u>as vezes</u> (às vezes); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>chamalo</u> (chamá-lo);	<u>ja</u> (já); <u>a</u> (à); <u>eletronico</u> (eletrônico); <u>galã</u> (galã); <u>Alias</u> (aliás); <u>vocês</u> (vocês); <u>ja</u> (já); <u>Historia</u> (história); <u>porque</u> (porquê); <u>e</u> (é); <u>mae</u> (mãe); <u>idai</u> (E daí); <u>estudio</u> (estúdio); <u>artístico</u> (artístico); <u>alguem</u> (alguém); <u>voce</u> (você); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>alguem</u> (alguém); <u>robo</u> (robô); <u>pasqua</u> (Páscoa); <u>a</u> (à); <u>entao</u> (então); <u>E</u> (é); <u>sera</u> (será); <u>robo</u> (robô); <u>corta-la</u> (cortá-la); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>ja</u> (já); <u>ate</u> (até); <u>anoite</u> (à noite); <u>estudio</u> (estúdio); <u>robo</u> (robô); <u>galam</u> (galã); <u>E</u> (é); <u>ai</u> (aí); <u>vocês</u> (vocês); <u>alen</u> (além); <u>E</u> (é); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>estudio</u> (estúdio); <u>voce</u> (você);	<u>tambem</u> (também); <u>e len</u> (além); <u>alguem</u> (alguém); <u>ve</u> (vê); <u>robo</u> (robô); <u>e</u> (é); <u>varias</u> (várias); <u>passaros</u> (pássaros); <u>entao</u> (então); <u>vem</u> (vêm); <u>esta</u> (está); <u>so</u> (só); <u>ate</u> (até); <u>Baxoa</u> (Páscoa); <u>Esta</u> (está); <u>sera</u> (será); <u>e</u> (é); <u>ja</u> (já); <u>ate</u> (até); <u>robo</u> (robô); <u>E</u> (é); <u>Nois</u> (nós); <u>espese</u> (espécie); <u>robo</u> (robô); <u>Historia</u> (história); <u>ja</u> (já); <u>por que</u> (porquê); <u>estudio</u> (estúdio); <u>Porque</u> (porquê); <u>E</u> (é); <u>a</u> (à); <u>robo</u> (robô); <u>Ovo</u> (ovo); <u>pascoa</u> (Páscoa); <u>nos</u> (nós); <u>anoite</u> (à noite); <u>nai</u> (não); <u>Voce</u> (você); <u>robo</u> (robô); <u>pascoa</u> (Páscoa);
---	--	---	--

Javio (já viu); lilás (lilás); elá (ela); Á (A); saia (saía); ai (aí); prá (para); Erá (era); Robo (robô); pascoa (Páscoa); bége (bege); estudo (estúdio); Patinho (patinho); E (É); so (só); vocês (vocês); Então (então); voce (você); E (é); chama-lo (chamá-lo); robo (robô); E (é); valios (vários); lilás (lilás); ós (os); robo (robô); robóticas (robóticas); ai (aí); Saber porque (saber porquê); é (e); voce (você); Éra (era); pascoa (Páscoa); porquê (porque); acharã (acharam); Por que (porquê); papãe (papai); pascoa (Páscoa); ve (vê);	tambem (também); Aveses (Às vezes); aliás (aliás); robo (robô); Anoite (À noite); mecanico (mecânico); as vezes (às vezes); Logico (lógico); robo (robô); tambem (também); gala (galã); robo (robô); ninguém (ninguém); alívio (alívio); Javi (já vi); tambem (também); Galan (galã); estudo (estúdio); robo (robô); água (água); teve (teve); Robo (robô); alívio (alívio); pascoa (Páscoa); ja (já); la (lá); e (é); alem (além); especie (espécie); ve (vê); ate (até); olhalo (olhá-lo); O porque (o porquê); ai (aí); ja (já); alem (além); La (lá); javi (já vi); tambem (também); e (é);	especie (espécie); robo (robô); Aliás (aliás); ai (aí); chamalo (chamá-lo); ve (vê); robo (robô); A (à); vocês (vocês); tem (têm); ja (já); so (só); e (é); robos (robôs); Porque (porquê); pascoa (Páscoa); Aliás (aliás); ai (aí); chamalo (chamá-lo); e (é); artístico (artístico); alguém (alguém); mecanico (mecânico); Porque (porquê); pascoa (Páscoa); estudio (estúdio); gala (galã); e specie (espécie); robo (robô); Porque (porquê); Idai (e daí); artístico (artístico); ai (aí); a (à); Tambem (também); várias (várias); e (é); a (á); porque (por quê); robó (robô); tem (têm);	mecanico (mecânico); Ai (aí); e (é); chamara (chamará); a (à); alguém (alguém); pascoa (Páscoa); ja (já); várias (várias); ai (aí); robo (robô); Então (então); a (à); Porque (porquê); e (é); ja (já); chamalo (chamá-lo); tambem (também); alguem (alguém); robo (robô); História (história); zaza (já já); pascoa (Páscoa); e (é); tambem (também); colegio (colégio); robótico (robótico); E (é); porque (porquê); pascoa (Páscoa); pascoa (Páscoa); ja (já); Ta (está); Esta (está); lilás (lilás); tamdem (também); voceis (vocês); gala (galã); voce (você); Robo (robô);
---	---	--	---

rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); pas <u>co</u> a (Pás <u>co</u> a); ja (já); so (só); gal <u>a</u> (gal <u>ã</u>); algu <u>e</u> m (algu <u>é</u> m); esta (está); lagrim <u>a</u> s (lágr <u>i</u> mas); mec <u>a</u> nico (mec <u>â</u> nico); V <u>e</u> (vê); exp <u>e</u> c <u>i</u> e (esp <u>e</u> c <u>i</u> e); Saber porqu <u>e</u> (saber porqu <u>ê</u>); Ent <u>a</u> o (Ent <u>ã</u> o); tanb <u>e</u> m (tamb <u>ê</u> m); vos <u>e</u> s (voc <u>ê</u> s); la (lá); algu <u>e</u> n (algu <u>é</u> m); vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); mec <u>a</u> nico (mec <u>â</u> nico); v <u>e</u> (vê); E (é); porqu <u>e</u> (porqu <u>ê</u>); ali <u>a</u> s (ali <u>á</u> s); pas <u>co</u> a (Pás <u>co</u> a); chama <u>-lo</u> (cham <u>a</u> -lo); a (à); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); Vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); mec <u>a</u> nico (mec <u>â</u> nico); pas <u>co</u> a (Pás <u>co</u> a); porqu <u>e</u> (porqu <u>ê</u>); Cham <u>a</u> lo (cham <u>a</u> -lo); gam <u>a</u> lo (cham <u>a</u> -lo);	vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); mec <u>a</u> nico (mec <u>â</u> nico); ninc <u>u</u> em (ningu <u>é</u> m); Ol <u>a</u> (Ol <u>á</u>); e (é); hist <u>o</u> ria (hist <u>ó</u> ria); ja (já); tam <u>l</u> em (tamb <u>ê</u> m); vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); so (só); a <u>i</u> (a <u>í</u>); chama <u>lo</u> (cham <u>a</u> -lo); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); So (só); e (é); porqu <u>e</u> (por qu <u>ê</u>); cham <u>a</u> (cham <u>a</u> r); aug <u>e</u> m (algu <u>é</u> m); aliv <u>i</u> o (alív <u>i</u> o); Porqu <u>e</u> (porqu <u>ê</u>); E (é); T <u>a</u> fazendo (est <u>a</u> fazendo); A noite (A noite); mec <u>a</u> nico (Mec <u>â</u> nico); vem (vêm); Porqu <u>e</u> (porqu <u>ê</u>); chama <u>-lo</u> (cham <u>a</u> -lo); v <u>e</u> (vê); esp <u>e</u> c <u>i</u> e (esp <u>e</u> c <u>i</u> e); O porqu <u>e</u> (o porqu <u>ê</u>); tanb <u>e</u> m (tamb <u>ê</u> m); a (à); la (lá);	tev <u>e</u> (tevê); Cham <u>a</u> lo (cham <u>a</u> -lo); art <u>i</u> stico (art <u>í</u> stico); algu <u>e</u> m (algu <u>é</u> m); mec <u>a</u> nico (mec <u>â</u> nico); Porqu <u>e</u> (porqu <u>ê</u>); ot <u>i</u> mo (ót <u>i</u> mo); dif <u>i</u> ciu (difícil); Por qu <u>e</u> (porqu <u>ê</u>); a (à); sera (será); v <u>a</u> rias (v <u>á</u> rias); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); tev <u>e</u> (tevê); jav <u>i</u> (já v <u>i</u>); so <u>que</u> (só que); vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); voc <u>e</u> s (voc <u>ê</u> s); art <u>i</u> stico (art <u>í</u> stico); n <u>a</u> o (n <u>ã</u> o); v <u>e</u> (vê); mec <u>a</u> nico (mec <u>â</u> nico); natev <u>e</u> (na tevê); fam <u>i</u> lia (fam <u>í</u> lia); d <u>i</u> ci (d <u>i</u> sse); tanb <u>e</u> m (tamb <u>ê</u> m); e (é); separado s <u>e</u> (separando- se); Tev <u>e</u> (tevê); a (à); algu <u>e</u> m (algu <u>é</u> m); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); gal <u>ã</u> m (gal <u>ã</u>); a (à);	Vo <u>c</u> es (voc <u>ê</u> s); Esta (está); Ol <u>a</u> (Ol <u>á</u>); So (só); am <u>a</u> ns (a m <u>ã</u> e); l <u>a</u> no (lá no); e (é); tanb <u>e</u> m (tamb <u>ê</u> m); E (é); da <u>i</u> (da <u>í</u>); la (lá); vose <u>i</u> s (voc <u>ê</u> s); T <u>i</u> tulo (tít <u>u</u> lo); jav <u>ai</u> (já v <u>ai</u>); esta (está); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); So (só); gav <u>i</u> (já v <u>i</u>); sera (será); vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); A (à); alg <u>e</u> m (algu <u>é</u> m); n <u>a</u> o (n <u>ã</u> o); rob <u>o</u> tico (rob <u>ó</u> tico); Nos (nós); V <u>a</u> rias (v <u>á</u> rias); rid <u>i</u> culo (ridí <u>c</u> ulo); algu <u>e</u> m (algu <u>é</u> m); Rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); pas <u>co</u> a (Pás <u>co</u> a); a (à); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); Tanb <u>e</u> n (tamb <u>ê</u> m); vo <u>c</u> e (voc <u>ê</u>); rob <u>o</u> (rob <u>ô</u>); ja (já);
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.1.2.9 Problemas Sintáticos²⁶**Quadro 21** - Erros envolvendo casos de problemas sintáticos

Problemas sintáticos- Cagliari (2009)	
são meios (são meio);	Os amigos do Milton achou ele (Os amigos do Milton acharam ele);
Numa noite ele fugiu de casa ele fugiu para uma cidade grande (Em uma noite, ele fugiu de casa para uma cidade grande);	Milton na escola de todo mundo olha para Milton e dizia: (Milton na escola e todo mundo olhava para Milton e dizia:);
Milton o mais bonitos (Milton, o mais bonito);	Acabou se chamando de Milton (Acabou se chamando Milton);
(...) outra pessoa que está fantasiado de pato ((...) outra pessoa que está fantasiada de pato);	(...) são meios amarelos e meios bejes ((...) são meio amarelos e meio beges);
(...) e ele disse o guarda (e o guarda disse:);	Ele num ovo azul (Ele vivia em um ovo azul);
Um guarda chegou atrás e pegou o pato e foi ver o que dentro daquele pato robo, que tinha. (Um guarda chegou atrás do pato e foi ver o que tinha dentro daquele pato robô);	Porque varias pessoas vem fantasiada para poder entrar então você também está fantasiada (Porque várias pessoas vêm fantasiadas para poder entrar. Então você também está fantasiado);
(...) se eu estivesse fantasiada (se eu estivesse fantasiado);	(...) e um deles eram meu azulado ((...) e um deles era meio azulado);
Quando se quebrou em inteiro (Quando se quebrou inteiro);	Mas ovos de galinha é branco (mas ovos de galinha são brancos);
O pai e a madrinha concordou (O pai e a madrinha concordaram);	foi emissora de tv (foi na emissora de TV);
E os pais quando viram o pai falou: (E, quando viu, o pai falou:);	Mas ele não era um pato igual os outro (Mas ele não era um pato igual os outros);
Milton quando ia para a escola todo falava: (Quando Milton ia para a escola, todos falavam);	Já teve muitas pessoas que veio aqui fantasiada (Já tiveram muitas pessoas que vieram aqui fantasiadas);
Pato fala sim e que eu fosse gente (- Pato fala sim e se eu fosse gente);	No dia seguinte o ovo está quebrando (No dia seguinte o ovo estava quebrando);
Foi para um riacho e disse os outros patos: (Foram para um riacho e os outros patos disseram);	Sou tão bonito acho uma pessoa (Sou tão bonito, acho que sou uma pessoa);
Galinha botam ovos brancos e beges (galinhas botam ovos brancos e beges);	-Que eu estivece eu estava o ceu tamanho (-Se eu estivesse, eu estaria do seu tamanho);
Esse são para patos comuns sua boba (Esse são para patos comuns, sua boba);	(...) na escola todos falava ((...) na escola todos falavam);
E assim, ele foi perdendo amigo (E assim, ele foi perdendo seus amigos);	No recreio os amigos de Milton chamou ele para ir nadar (No recreio, os amigos de Milton chamaram ele para ir nadar);
Um monte de pessoa vem, fantasiado aqui disse um guarda que tava ali perto (Muitas pessoas	-Não! sei que ovos de galinha são meio beze amarelado disse a mãe. (-Não! Sei que ovos de galinha são meio

²⁶ Com relação à esta classificação estabelecida por Cagliari (2009), é pertinente destacar que, a nosso ver, extrapola a questão ortográfica, tendo em vista que sai do nível da palavra e se estende para a dimensão da frase. Todavia, tendo em vista que seguimos as classificações propostas pelo autor, optamos por categorizar os erros relativos aos problemas sintáticos, contudo não nos aprofundamos sobre tais aspectos na discussão e análise dos dados.

vêm fantasiadas aqui, disse um guarda que estava ali perto);	bege <u>s</u> amarelados, disse a mãe);
(...) pramim voce robo mecanico ((...) para mim, você é um robô mecânico);	Milton era o pato mais bonito da escola <u>s</u> (Milton era o pato mais bonito da escola <u>a</u>);
-Como ele e bonito dissiam , Milton se olh <u>a</u> no espelho e dissia: (-Como ele é bonito, diziam. Milton se olh <u>ava</u> no espelho e dizia:);	Era, uma vez um pato que se cham <u>a</u> Milton e um dia seus pais vi <u>u</u> o ovo dele e tava azul e falou: (Era uma vez um pato que se cham <u>ava</u> Milton e um dia seus pais vir <u>am</u> o ovo dele e estava azul. O pai falou:);
Eles, disse vamos esperar ovo quebrar (Eles disser <u>am</u> : - Vamos esperar <u>o</u> ovo quebrar);	-Não por se eu estivesse (-Não, pois, se eu estivesse);
Já vi alguns amarelado e meio begue (Já vi alguns amarelado <u>s</u> e meio beg <u>e</u> s);	e pq não podem ser azul (e porquê não podem ser azuis?);
(...) seus amigos da escola fal <u>ou</u> (seus amigos da escola falaram <u>am</u>);	seus amigos ach <u>ou</u> ele muito chato (seus amigos acharam <u>am</u> ele muito chato);
Fal <u>ou</u> seus amigos (falaram <u>am</u> seus amigos);	Muita <u>s</u> pesoa a falar (Muitas pessoas falavam <u>am</u>);
-Voce uma gente desfarsada de bicho acontece todo dia (-Você é uma pessoa disfarçada de bicho. Acontece todo dia.);	(...) eu te vou contar (eu vou te contar);
(...) quando ele nasceu os pais vi <u>am</u> o ovo e fal <u>am</u> (quando ele nasceu, os pais vir <u>am</u> o ovo e falaram <u>am</u>);	-Mas eu já amarelo (-Mas eu já vi amarelo);
Era uma vez um patinho bonito chavava Milton um dia pai de Milton e sua mãe viram um ovo (Era uma vez um patinho bonito <u>que se</u> chamava Milton. Um dia, <u>o</u> pai de Milton e sua mãe viram um ovo);	Um dia um pato e uma pata que se surpreenderam quando olharam o ninho tinha um ovo azul e falaram: (Um dia, um pato e uma pata se surpreenderam porque, quando olharam seu ninho, viram que tinha um ovo azul. Falaram:);
Ovo de galinhas são brancos (ovos de galinhas são brancos);	ov <u>o</u> de galinha são amarelos (ovos de galinhas são amarelos);
saiu lindo patinho e a mãe falou (saiu <u>um</u> lindo patinho e a mãe falou);	Seus amigos pergunt <u>ava</u> (seus amigos perguntavam <u>am</u>);
peessoas fantasiad <u>o</u> de animal (peessoas fantasiadas de animais);	(...) tem muitas pessoa que vem fantasiat <u>o</u> (têm muitas pessoas que vêm fantasiadas);
O patinho foi crescendo todos da escola ach <u>ava</u> ele bonito (O patinho foi crescendo. Todos da escola achavam <u>am</u> ele bonito)	Era uma vez um patinho chamado Milton eu sei que Milton não é nome de pato mas este se cham <u>a</u> Milton (Era uma vez um patinho chamado Milton. Eu sei que Milton não é nome de pato, mas este se cham <u>ava</u> Milton.
Não tem problema sou tão bonito que talvez eu sou gente (Não tem problema, sou tão bonito que talvez eu se <u>ja</u> gente);	Os amigos pularam na água di <u>sse</u> (Os amigos pularam na água e disseram <u>am</u>);
Ovo de galinha são brancos (ovos de galinhas são brancos);	Todos que passavam por Milton di <u>s</u> (Todos que passavam por Milton diziam <u>am</u>);
Era uma vez, um pato cham <u>a</u> Milton bem, ele ia se chamar Milton mas, estava dentro de um ovo ainda (Era uma vez um pato que se cham <u>ava</u> Milton. Bem, ele ia se chamar Milton, mas estava dentro de um ovo ainda);	Era uma vez um ovo que estava num ninho quando cheg <u>ou</u> seus pais eles ficaram surpresos pois o ovo era meio azulado (Era uma vez um ovo que estava num ninho. Quando seus pais chegaram <u>am</u> , eles ficaram surpresos porque o ovo era meio azulado);
(...) todo dia vem alguém fântasiado de animais para entrar na TV (todo dia vem alguém fantasiado de animal <u>a</u> para entrar na TV);	Logo o guarda pulou em cima querendo arrancar a cabeça (Logo o guarda pulou em cima querendo arrancar a cabeça do pato);

Eles esper <u>aro</u> um dia (Eles esper <u>aram</u> um dia).	Quando os pais do patinho <u>viu</u> a beleza do patinho (Quando os pais do patinho <u>viram</u> a beleza do patinho);
Esse também é patos comuns sua boba (Esse também é <u>para</u> patos comuns sua boba);	(...) o ovo dele era diferente era azul e brilhoso o seu pais <u>foi</u> logo dizendo (o ovo dele era diferente, era azul e brilhoso. Seus pais <u>foram</u> logo dizendo);
Ela deu nome (Ela deu <u>esse</u> nome);	E Milton ol <u>ha</u> para o espelho e falava (E Milton ol <u>hava</u> para o espelho e falava);
Como patos fal <u>a</u> (como patos fal <u>am</u> ?); -	Patos fal <u>a</u> sim senhor (-Patos fal <u>am</u> , sim senhor);
Ele não pode ter um nome igual <u>ao outro</u> tem que ser um nome diferente (Ele não pode ter um nome igual <u>aos outros</u> , tem que ser um nome diferente);	-Não seja boba é um nome igual <u>ao</u> outros (-Não seja boba, é um nome igual <u>aos</u> outros);
Na escola todo mundo fal <u>a</u> que ele <u>é</u> bonito, quando ele se ol <u>ha</u> no espelho ela fal <u>ava</u> vamos nadar ele disse: (Na escola, todo mundo falava que ele <u>era</u> bonito, quando ele se ol <u>hava</u> no espelho também se achava bonito. Os amigos diziam: -Vamos nadar. Ele disse:);	[...] todo mundo falou nossa esse patinho é muito bonito e então os amigos dele dis <u>se</u> ([...] todo mundo falou: -Nossa, esse patinho é muito bonito! E, então, os amigos dele dis <u>seram</u>);
pens <u>a</u> que eu sou um pato igual a vocês (pens <u>am</u> que eu sou um pato igual a vocês?);	Os ovos de páscoa são enbrulhad <u>o</u> (Os ovos de páscoa são embrulhad <u>os</u>);
igual os outro (igual os outros);	(...) de patos comum (de patos comun <u>s</u>);
-Não seja bobo ov <u>o</u> de galinha são brancos meio amarelad <u>o</u> e meio be <u>g</u> e (-Não seja bobo, ov <u>os</u> de galinha são brancos, meio amarelad <u>os</u> e meio beg <u>es</u>);	Os pais dele olharam e dis <u>se</u> (Os pais dele olharam e dis <u>seram</u>);
Então na escola todo mundo achou ele bonito, ele se olh <u>ou</u> no espelho e dis <u>se</u> (Então, na escola, todo mundo achou ele bonito. Ele se ol <u>hava</u> no espelho e diz <u>ia</u>);	Os pais de Milton foram ver os ovos e <u>viu</u> um ovo azul (Os pais de Milton foram ver os ovos e <u>viram</u> um ovo azul);
Eles dis <u>se</u> (Eles dis <u>seram</u>);	(...) e o guarda pegou pelo pescoço (e o guarda <u>o</u> pegou pelo pescoço);
(...) os pais dele quando <u>viu</u> (os pais dele quando <u>viram</u>);	to com fantasia nada (Não estou com fantasia <u>que</u> nada);
Então ele acordou e estav <u>a</u> seus pais no quarto e ele repetil (Então, ele acordou e seus pais estav <u>am</u> no quarto. Ele repetiu);	Eu sei que Milton não é nome de pato mas ele se assim (Eu sei que Milton não é nome de pato, mas ele <u>se</u> chamav <u>a</u> assim);
(...) igual a um ovo de páscoa s <u>ão</u> enbrulhad <u>os</u> e o ovo de milton não era (igual a um ovo de Páscoa que <u>é</u> enbrulhad <u>o</u> , mas o ovo de Milton não era);	-Não seja bobo ovos de galinha não são azul (-Não seja bobo, ovos de galinha não são <u>azuis</u>);
(...) uma pessoa fantasiada de bicho tent <u>a</u> entrar para a tv (Uma pessoa fantasiada de bicho tentand <u>o</u> entrar para a TV);	Então gritou (Então <u>ele</u> gritou);
Eles comecaram a achar chato demais (Eles comecaram <u>o</u> achar chato demais);	Até que os patos viram o ovo no ninho e fal <u>ou</u> (Até que os patos viram o ovo no ninho e fal <u>aram</u>);
Até que um dia o ovo começou a quebrar em pedacinhos ai nasceu um lindo patinho ele era tão bonito tão bonito que decid <u>iu</u> dar um nome especial (Até que um dia, o ovo começou a quebrar em pedacinhos e nasceu um lindo	Uma noite Milton fugiu de casa para ir a cidade. Chegando lá resolveu ir ao lugar onde fazem novelas e então <u>fala</u> ao guarda: (Uma noite, Milton fugiu de casa para ir à cidade. Chegando lá, resolveu ir ao lugar onde fazem novelas e, então, fal <u>ou</u> ao guarda);

patinho: ele era tão bonito, tão bonito, que decidiram dar um nome especial para ele.)	
Pegou ele para cortar a cabeça e ver o que tem dentro ele começou a gritar e gritar (Pegaram ele para cortar a cabeça e ver o que tinha dentro. Ele começou a gritar e gritar);	Na escola todo mundo fala que ele é o mais bonito ele se olha no espelho e dizia (Na escola todo mundo fala que ele é o mais bonito, ele se olha no espelho e diz);
Ainda bem sabe que é um pato (Ainda bem que sabe que é um pato);	(...) e os patos foi ficando longe dele (e os patos foram ficando longe dele);
(...) quando ele chegou ele disse eu sou e eu tenho um tivo especial (quando ele chegou, ele disse: -Eu sou um pato e eu tenho um talento especial);	então a vida deles voltaram a ser felis (então a vida deles voltou a ser feliz);
(...) as pessoas da escola falava (as pessoas da escola falavam);	-Não sua boba isso é nome para pato comuns (-Não, sua boba, isso é nome para patos comuns);
(...) isso não um ovo de pato é de galinha (isso não é um ovo de pato, é de galinha);	Os irmão falava (Os irmãos falavam);
Os irmão já estava (Os irmãos já estavam);	(...) foi até cidade e homem falou (foi até a cidade e o homem falou);
Os pais de Milton falou (Os pais de Milton falaram);	alívio de é um pato (alívio de ser um pato);
e todo pucharam sua cabeça e a sustadu dise: (e todos puxaram sua cabeça e ele assustado disse:);	-Seu bobo ovo de galinha branco (-Seu bobo, ovo de galinha é branco);
ele era muito diferente que os outros (ele era muito diferente dos outros);	(...) ele se olhava no espelho e fala (ele se olhava no espelho e falava);
Você pensa que eu não sei vem todo dia umas pessoas se festida de animal aqui (-Você pensa que eu não sei? Vem todos os dias pessoas vestidas de animal aqui);	(...) o pato logo acordou viu que era um sonho (o pato logo acordou, viu que era um sonho);
(...) mas esse se chama assim e você vai logo saber porque (mas esse se chamava assim e você vai logo saber porquê);	-Não seja bobo galinha botam ovos brancos (-Não seja, bobo galinhas botam ovos brancos);
resolveram espera para ver o que acontecia (resolveram esperar para ver o que acontecia);	E Milton acordou assustado falando (E Milton acordou assustado falando);
E não tinha nenhum pato que gostava de nadar no lago (E não tinha nenhum pato que gostava de nadar no lago mais do que ele);	-Não acha que sou igual a vocês (-Não, acham que sou igual a vocês?);
Sua família surpresa começaram a dizer (Sua família surpresa começou a dizer);	Pois a mãe diz a madrinha (Pois a mãe disse à madrinha);
(...) Diz o guarda (Disse ao guarda);	Os pais dele disse (Os pais dele disseram);
(...) por que o ovo de pato ser ovo azul (Por que o ovo de pato deve ser ovo azul?);	Era uma vez que todo mundo amava que se cha milton começo a história um dia que tinha os pais dele chegaram em casa e os pais falaram (?);
Mas era muito mais bonito de todos (Mas era o mais bonito de todos);	(...) a mãe e a tia tava (a mãe e a tia estavam).
(...) todos dizia (todos diziam);	Como conseguiu ser tão bonito (Como consegue ser tão bonito?);
todos os amigos falou (todos os amigos falaram);	Vou virar um atriz de teve (Vou virar um ator de TV);
-Eu quero ser atriz (-Eu quero ser ator);	Mais bonito que os outros patos (Mais bonito do que os outros patos);

o ovo de pascoa eram embrulhados e esse a casca era assim meio azulado e brilhante (os ovos de Páscoa são embrulhados e a casca desse era assim: meio azulada e brilhante);	Quando ele cresceu todos os amigos da escola dizia: (Quando ele cresceu, todos os amigos da escola diziam:);
-Meu nome é Milton e além de bonito que tenho talento para ser ator (-Meu nome é Milton e, além de bonito, acho que tenho talento para ser ator);	-Se eu fosse uma pessoa fantasiada eu ia ser grande que nem você (-Se eu fosse uma pessoa fantasiada, eu seria do seu tamanho);
(...) ovo de galinhas são brancos (ovos de galinhas são brancos);	tem ovos azul de pato (-Vai ver que tem ovos azuis de pato);
tentou-o lhe decapitar (tentou decapitá-lo);	(...) e sou um pato (eu sou um pato);
(...) o pato não era igual os outro pato (o pato não era igual aos outros patos);	Esse é só a casca (esse era só a casca);
-Mas se galinhas tem ovos branco (-Mas, se galinhas têm ovos brancos);	Pasou os dias e o ovo foi, rachando (Passaram-se os dias e o ovo foi rachando);
Vocês acha (Vocês acham);	-todo dia vem gente fantasiado (todo dia vem gente fantasiada);
(...) iria tem tamanho de gente (iria ter tamanho de gente);	(...) concordaram com o fato que merecia um nome especial (concordaram com o fato de que ele merecia um nome especial);
Teve um dia que se olhou no espelho e falou (Teve um dia em que ele se olhou no espelho e falou);	(...) galinha botam ovos brancos (galinhas botam ovos brancos);
Um pato tem bonito merece (Um pato bem bonito merece);	ele começou a sozinho (ele começou a ficar sozinho);
ainda Bonito acho que tenho talento artistico (além de bonito, acho que tenho talento artístico);	se eu for gente fantasido eu seria da sua altura mas não sou baixinho como um pato (se eu fosse gente fantasiada, eu seria da sua altura, mas não, sou baixinho como um pato);
e todos acham o nome estrano (e todos acharam o nome estranho);	Aguns patos chamou Miltom para nadar (Alguns patos chamaram Milton para nadar);
(...) os patos começo a seafastar dele (os patos começaram a se afastar dele);	(...) muito mais bonito que os outros patos (muito mais bonito do que os outros patos);
os pato falam (os patos falam);	além de sou bonito (além de ser bonito);
Ai os pais resolverão o ovo chocar (Ai os pais resolveram chocar o ovo);	Quando o ovo chocou eles vieram um patinho muito bunito (Quando o ovo chocou, eles viram um patinho muito bonito);
-Eu não pensam que são patos como vocês??? (-Eu não, pensam que sou patos como vocês??);	Milton olha no espelho e dizia: (Milton olhava no espelho e dizia:);
Se eu fosse uma pessoa do seu tamanho (Se eu fosse uma pessoa, seria do seu tamanho);	(...) foi quando firam o ovo de quer dizer o ovo que ia ser dele (foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que seria dele);
E quando ele se olha no espelho ele fala (E, quando ele se olhava no espelho, ele falava);	(...) se fosse eu ia do tamanho (se fosse, eu seria do seu tamanho);
Quando Miltom se olha no espelho (Quando Milton se olhou no espelho);	Acho até eu sou gente (Acho até que eu sou gente);
Quando Miltom nasceu aliais quando a família de Miltom viu o ovo dele disseram (Quando Milton nasceu, aliás quando a família de Milton viu o ovo dele, disse);	Então eles decidiram esperar para ver oque acontece (Então, eles decidiram esperar para ver o que acontecia);

-Mais se ovos de galinha <u>podẽ</u> ser bejes por que não podem ser azuis (-Mas, se ovos de galinha <u>podem</u> ser beges, por que não podem ser azuis?);	Todos acharam esse nome estranha mais no final das contas todos acharam bem bonito (Todos acharam esse nome estranho, mas, no final das contas, todos acharam bem bonito);
- <u>ese</u> ovos de galinha são beje (- <u>Esses</u> ovos de galinha são beges);	-ele é mais bonito ele não mere <u>cia</u> um nome comum (-Ele é mais bonito, ele não mere <u>ce</u> um nome comum);
Uma pessoa fal <u>o</u> (Uma pessoa fal <u>ou</u>);	-Claro que não se eu fosse eu seria do tamanho (-Claro que não, se eu fosse, eu seria do <u>seu</u> tamanho);
ele vai <u>ser</u> chamar (ele vai <u>se</u> chamar);	(...) o ovo estava se quebrando <u>se</u> derepente (o ovo estava quebrando <u>e</u> , de repente,);
(...) e todo mundo ach <u>aram</u> Milton bonito (e todo mundo ach <u>ou</u> Milton bonito);	Era uma vez um patinho chamado de Milton eu sei que não é nome de pato <u>mais é sim</u> (Era uma vez um patinho chamado de Milton. Eu sei que não é nome de pato, <u>mas esse se chamava assim</u>);
(...) todos os amigos chamava <u>u</u> (todos os amigos chamava <u>am</u>);	O ovo que iria nascer o Milton era diferente (O ovo, do qual Milton nasceria, era diferente);
-Mas ovos di galinha <u>e branco</u> . disse a mãe (-Mas ovos de galinha <u>são brancos</u> , disse a mãe);	-Mas os ovos de galinha <u>é</u> amarelo porque tanben não pode ser azul (Mas os ovos de galinha <u>são</u> amarelos, por que também não podem ser azuis?);
Tod <u>os</u> mundo (Tod <u>o</u> mundo);	(...) se eu tão bonito (se eu <u>sou</u> tão bonito);
De novo essas pessoas fantasiada <u>a</u> (De novo essas pessoas fantasiada <u>s</u>);	Muitos vem aqui fantasiado <u>o</u> (Muitos v <u>êm</u> aqui fantasiado <u>s</u>);
O garda pegou ele pensando era um robo (O guarda pegou ele, pensando <u>que</u> era um robô);	se existe ovos beje por que não azuis? (se existe ovos beges, por que não azuis?);
Ovos de galinha beje (Ovos de galinha beges);	(...) e de lá dentro (e de lá <u>de</u> dentro);
Então eles esper <u>ou</u> (Então eles esper <u>aram</u>);	(...) os outro <u>o</u> (os outro <u>s</u>);
-Oi eu quero um emprego de <u>atriz</u> de Tv (-Oi, eu quero um emprego de <u>ator</u> de TV);	<u>Quatro dia</u> o ovo começou a rachar (<u>Com quatro dias</u> , o ovo começou a rachar);
lá dentro havia um pato só que muito mas bonito que os outros e começou a ficar besta os outros patos chamavam Milton para nadar ele dizia (lá dentro havia um pato, só que muito mais bonito que os outros. <u>Por ser mais bonito</u> , <u>Milton</u> começou a ficar besta. Os outros patos chamavam Milton para nadar e ele dizia);	-Branco nada já vi que são meio amarelos meio beges se <u>ovos de galinhas</u> botam ovos amarelos por que não poden ser azuis? (-Branco nada. Já vi que são meio amarelos, meio beges. Se <u>galinhas</u> botam ovos amarelos, por que não podem ser azuis?);
Um dia, os pais de Minton <u>vio</u> um ovo (Um dia, os pais de Milton <u>viram</u> um ovo);	Quando rach <u>o</u> por inteiro todos ficaram encatado com a beleza do patinho (Quando rach <u>ou</u> por inteiro, todos ficaram encantados com a beleza do patinho);
Se <u>um</u> fose uma fantasia não seria tão pequeno (Se fosse uma fantasia, eu não seria tão pequeno);	-Esse e o pato mais do que tod <u>o</u> os outros (-Esse é o pato mais <u>bonito</u> do que tod <u>os</u> os outros);
Muitas pessoas vieram ver e <u>disse</u> (Muitas pessoas vieram ver e <u>disseram</u>);	Que nome vamo dar pra ele? (Que nome vamo <u>s</u> dar para ele?);
Malandro todo santo dia vem algu <u>ém</u> aqui fantasiado de animais (Malandro, todo santo dia vem algu <u>ém</u> aqui fantasiado de animal);	Quando Miuton n <u>ace</u> ele era o mais bonito (Quando Milton nasce <u>u</u> , ele era o mais bonito);
-Me nome Minton tenho talento na TV (-Meu nome é Milton, tenho talento <u>para trabalhar</u> na TV);	(...) <u>o</u> sei que (<u>eu</u> sei que);

Ovos de galinha são brancos e não azul (Ovos de galinha são brancos e não azuis);	e ganhar um lugar na tv (Para ganhar um lugar na TV);
(...) são amarelos meio bege (são amarelos, meio beges);	Alguns são meio bege (Alguns são meio beges);
(...) os pais de Miuto viu (os pais de Milton viram);	(...) ovo de galinha são branco (ovo de galinha é branco);
Quando outros patos olharam para ele diziam: (Quando outros patos olhavam para ele, diziam:);	(...) meios amarelados ou beje (meios amarelados ou beges);
eles apareceu (eles apareceram);	mais bonitos dos que os patos nomais (mais bonito do que os patos normais);
Vou contar a historia do pato Milton, eu sei que Milton não é nome de pato mas você já saber por que. (Vou contar a história do pato Milton, eu sei que Milton não é nome de pato, mas você já vai saber porquê);	-Mais as galinha botam ovos beje e amarelo e porque não pode ter azul (Mas as galinhas botam ovos beges e amarelos, e por que não podem ter azuis?);
[...] daqueles que faz muito sucesso ([...] daqueles que fazem muito sucesso);	-Eu sou pequeno, se foca eu ser alto que enem vocês (- Eu sou pequeno, se fosse fantasia, eu seria alto que nem vocês);
Mas Milton que iria participar da tv (Mas Milton disse que iria participar do programa de TV);	Quando o pato nasceu era um pato mais bonito (Quando o pato nasceu, era um pato mais bonito do que os outros);
nai de ser um pato robô (não deve ser um pato robô);	A família do pato foram decidir o nome (A família do pato foi decidir o nome);
-Mas eu já vi de perto são meio amarelados, marrons, begi (-Mas eu já vi de perto, são meio amarelados, marrons, beges);	Os amigos falou: (Os amigos falaram:);
Desidiram esperar para ver no que vai dar (decidiram esperar para ver no que ia dar);	Eles deixaram várias um tempo (Eles deixaram passar um tempo);
a mãe dele já penso (a mãe dele já pensou);	Quero artista (quero ser um artista);
O pai falo (O pai falou);	vocesesta louco (vocês estão loucos?);
Era uma vez um patinho que eu era bonito (Era uma vez um patinho bonito);	os ovos de galinha meio amarelados (os ovos de galinha são meio amarelados);
meios amarelados (meio amarelados);	O ovo e azul e brilhante (O ovo era azul e brilhante);
-você acha que com essa fantasia de pato você se dá bem (-Você acha que com essa fantasia de pato você se dará bem?);	-Se eles pode dessas cores (-Se eles podem ser dessas cores);
no que dar (no que vai dar);	Os outros patos acharam estranhos (Os outros patos acharam estranho);
e os dias foi se pasando (e os dias foram se passando);	os falarão (os patos falaram);
(...) e um pato comun (era um pato comum);	seus colega disse (seus colegas disseram);
Os avós dele quando viu falaram (Os avós dele, quando viram, falaram);	pode ser azuis (pode ser azul);
e Milton um dia ele fugiu de casa (e Milton, um dia, fugiu de casa);	todos achou estranho (todos acharam estranho);
todos os pato fala (todos os patos falam);	Pra eles e dizia (para ele e diziam);

-Não seja boba ovos de galinha <u>é</u> branco não azul (-Não seja boba, ovos de galinhas <u>são</u> brancos e não azuis);	vai <u>se</u> o nome comu vai se Mito (-Vai <u>ser</u> um nome comum, vai ser Milton);
(...) e <u>sai</u> um patinho mais bonito (e saiu um patinho mais bonito);	Os pais de Milto <u>dis</u> (Os pais de Milton <u>disseram</u>); eles <u>fala</u> (eles <u>falam</u>);
E eles <u>foi</u> para a casa e eles esperaram (E eles <u>foram</u> para a casa e eles esperaram);	Ele <u>tem de tiver</u> um nome diferente (Ele <u>tem que ter</u> um nome diferente);
fantaciada bicho (fantasiada <u>de</u> bicho);	Eu queiro ser <u>atriz</u> de TV (Eu quero ser <u>ator</u> de TV);
Na escola todo mundo achava ele bonito e um dia os amigos dele nadar (Na escola, todo mundo achava ele bonito e, um dia, os amigos dele <u>o chamaram para</u> nadar);	-Não eu não quero mais ir com vocês nadar eu não sou igual a vocês eu sou gente e os patos foram nadar e <u>deixou</u> ele sozinho (-Não, eu não quero mais ir nadar com vocês, eu não sou igual a vocês, eu sou gente. E os patos foram nadar e <u>deixaram</u> ele sozinho);
Um dia o ovo começou a <u>fazer</u> trincar e aí nasceu o patinho mais lindo de todos os patinhos <u>amava</u> o patinho bonito (Um dia, o ovo começou a trincar e nasceu o patinho mais lindo de todos os patinhos. <u>Todos amavam</u> o patinho bonito);	-A já sei você é um robô vou arancar sua cabeça para ver <u>e</u> que tem dentro (-Ah, já sei você é um robô. Vou arrancar sua cabeça para ver <u>o</u> que tem dentro); e daí a mãe (<u>disse</u> a mãe);
Igual <u>ao</u> otros (igual <u>aos</u> outros);	um pessoa falou: (uma <u>pessoa</u> falou);
A mãe <u>falo</u> (A mãe <u>falou</u>);	-Sua boba ovos de galinha <u>é</u> amarelo (-Sua boba ovos de galinha <u>são</u> amarelos);
Deicha eu vo <u>se</u> <u>atriz</u> de novela um dia (Deixa, eu vou <u>ser</u> <u>ator</u> de novela um dia);	ele chegou na cidade um guarda falou: (Ele chegou na cidade <u>e</u> um guarda falou);

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

4.1.2 Seleção dos alunos para compor a amostra da segunda etapa da pesquisa

Com o objetivo de selecionar os alunos com desempenhos bons e ruins para participarem da segunda etapa da pesquisa, optamos por fazer uma contagem do total de transgressões cometidas por cada aluno. De tal modo, selecionamos dois escolares de cada sala para serem submetidos a três tarefas: (1) ditado de palavras reais e inventadas, (2) escrita com violação proposital da ortografia e (3) produção de texto, além de uma entrevista.

É pertinente destacar que houve casos em que dois discentes cometeram a mesma quantidade de erros. Por isso, para a seleção, levamos em consideração o menor número de desvios cometidos quanto às classificações estabelecidas por Moraes (2009), uma vez que, na segunda fase da investigação, focalizamos os contextos regulares e irregulares do sistema ortográfico. E, se mesmo assim, obtivemos alunos com o mesmo número de desvios quanto às classificações estabelecidas por Moraes (2009), priorizamos os que erraram mais em contextos regulares, pois, quanto aos casos irregulares, não há regras a serem seguidas.

Os quadros, a seguir, expõem a quantidade de erros cometidos por cada aluno, de acordo com a sala de quinto ano por ele frequentada.

Quadro 22 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala I

Classificações estabelecidas por Morais (2009)					Cagliari (2009)	Total
Erros Redações	Regulares diretas	Regulares Contextuais	Regulares Morfológico- Gramaticais	Irregularidades	Todas as classificações	Erros
Aluno 1	0	1	1	0	16	18
Aluno 2	4	0	2	0	13	19
Aluno 3	0	1	0	0	02	03
Aluno 4	0	5	0	4	32	41
Aluno 5	0	0	1	6	21	28
Aluno 6	0	1	0	1	04	06
Aluno 7	0	1	0	0	03	04
Aluno 8	0	0	0	0	08	08
Aluno 9	2	2	0	4	11	19
Aluno 10	0	0	7	1	10	18
Aluno 11	0	1	0	0	04	05
Aluno 12	0	1	0	2	10	13
Aluno 13	0	1	0	0	06	07
Aluno 14	0	0	4	3	07	14
Aluno 15	0	0	0	4	07	11
Aluno 16	0	0	1	1	03	05
Aluno 17	0	2	0	0	07	09
Aluno 18	1	3	0	2	05	11
Aluno 19	0	2	0	6	12	20
Aluno 20	0	1	0	3	10	14
Aluno 21	0	2	1	2	11	16
Aluno 22	0	2	0	3	17	22
Aluno 23	0	2	0	3	12	17
Aluno 24	1	4	2	8	15	30
Aluno 25	0	5	3	2	19	29
Aluno 26	0	0	1	5	14	20
Aluno 27	0	0	5	1	12	18
Aluno 28	0	0	0	0	03	03
Aluno 29	0	1	0	4	11	16
Aluno 30	0	0	9	0	14	23
Aluno 31	0	3	0	0	06	09
Aluno 32	0	0	0	3	06	09
TOTAL	08	41	37	68	331	485

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Com relação à primeira sala de aula, com o melhor desempenho, foi selecionado o aluno três que cometeu apenas 03 erros ortográficos: 01 em um contexto de regularidade

contextual e 02 relacionados às classificações estabelecidas por Cagliari (2009). Já com o pior desempenho, foi selecionado o aluno quatro, que cometeu 41 desvios.

Quadro 23 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala II

Classificações estabelecidas por Moraes (2009)					Cagliari (2009)	Total
Erros Redações	Regulares diretas	Regulares Contextuais	Regulares Morfológico- Gramaticais	Irregularidades	Todas as classificações	Erros
Aluno 1	2	8	2	7	14	33
Aluno 2	0	0	0	1	02	03
Aluno 3	0	0	0	0	03	03
Aluno 4	0	6	5	4	19	34
Aluno 5	0	4	2	2	13	21
Aluno 6	0	1	3	4	09	17
Aluno 7	0	1	0	6	10	17
Aluno 8	0	8	5	10	25	48
Aluno 9	0	5	2	4	12	23
Aluno 10	0	0	0	0	04	04
Aluno 11	0	0	2	2	15	19
Aluno 12	0	1	0	1	9	11
Aluno 13	0	12	4	1	14	31
Aluno 14	1	2	2	3	09	17
Aluno 15	4	9	4	2	23	42
Aluno 16	0	6	8	14	26	54
Aluno 17	0	3	0	6	10	19
Aluno 18	3	4	0	7	18	32
Aluno 19	0	0	1	2	07	10
Aluno 20	0	3	0	2	14	19
Aluno 21	0	1	0	1	09	11
Aluno 22	0	0	1	3	05	09
Aluno 23	0	0	1	0	06	07
Aluno 24	0	5	5	8	14	32
Aluno 25	0	0	0	0	03	03
Aluno 26	2	1	4	2	06	15
Aluno 27	0	2	2	4	13	21
Aluno 28	0	1	0	2	06	09
Aluno 29	0	0	1	0	06	07
Aluno 30	0	0	1	2	14	17
TOTAL	12	83	55	100	338	588

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

No que diz respeito à segunda sala de quinto ano, observamos que dois alunos (três e vinte e cinco) cometem apenas 03 desvios ortográficos em contextos relacionados às classificações estabelecidas por Cagliari (2009). Assim, para escolha do aluno, levamos em consideração a nota que os alunos tiraram nas produções, pois ela evidenciava a gravidade das alterações cometidas pelos alunos. A docente responsável pela sala estabeleceu a nota 10 para

o aluno três e para o discente vinte e cinco a nota 9. Por isso, com o melhor desempenho, selecionamos o aluno três e, com o desempenho ruim, foi selecionado o aluno dezesseis com 54 erros ortográficos.

Quadro 24 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala III

Classificações estabelecidas por Morais (2009)					Cagliari (2009)	Total
Erros Redações	Regulares diretas	Regulares Contextuais	Regulares Morfológico- Gramaticais	Irregularidades	Todas as classificações	Erros
Aluno 1	1	3	4	6	12	26
Aluno 2	0	2	3	1	09	15
Aluno 3	0	0	3	1	20	24
Aluno 4	0	0	4	0	14	18
Aluno 5	1	6	3	6	31	47
Aluno 6	0	0	4	1	11	16
Aluno 7	1	1	1	0	13	16
Aluno 8	0	7	6	2	20	35
Aluno 9	0	1	0	0	01	02
Aluno 10	1	2	0	4	19	26
Aluno 11	0	4	1	3	06	14
Aluno 12	0	1	2	4	21	28
Aluno 13	0	2	1	2	06	11
Aluno 14	0	0	0	1	01	02
Aluno 15	0	1	2	3	21	27
Aluno 16	3	3	1	5	39	51
Aluno 17	1	1	1	2	21	26
Aluno 18	0	2	1	2	10	15
Aluno 19	0	3	6	1	27	37
Aluno 20	0	3	1	8	13	25
Aluno 21	2	2	4	2	23	33
Aluno 22	0	0	3	2	11	16
Aluno 23	0	2	0	2	22	26
Aluno 24	0	1	1	5	05	12
Aluno 25	0	0	0	2	08	10
Aluno 26	1	0	3	3	27	34
Aluno 27	1	2	0	2	13	18
Aluno 28	0	0	1	0	09	10
Aluno 29	0	2	1	2	22	27
Aluno 30	1	4	1	4	24	34
TOTAL	13	55	58	76	481	683

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Na sala três, o aluno nove e o discente quatorze cometeram dois desvios de ortografia e apenas um quanto às classificações estabelecidas por Morais (2009). Diante disso, selecionamos o aluno quatorze que obteve um erro em um contexto irregular, ou seja, em que

não existe regra, enquanto o aluno nove transgrediu um contexto de regularidade contextual no qual existe uma regra a ser considerada. E, com o pior desempenho, foi selecionado o aluno dezesesseis com 51 erros.

Quadro 25 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala IV

Classificações estabelecidas por Morais (2009)					Cagliari (2009)	Total
Erros Redações	Regulares diretas	Regulares Contextuais	Regulares Morfológico- Gramaticais	Irregularidades	Todas as classificações	Erros
Aluno 1	0	3	1	2	14	20
Aluno 2	0	0	0	1	12	13
Aluno 3	0	2	2	2	36	42
Aluno 4	0	0	0	1	15	16
Aluno 5	1	6	1	8	30	46
Aluno 6	0	0	1	0	09	10
Aluno 7	0	3	4	6	28	41
Aluno 8	1	1	1	1	12	16
Aluno 9	0	4	5	14	27	50
Aluno 10	0	7	5	10	26	48
Aluno 11	0	2	0	1	14	17
Aluno 12	0	0	2	3	18	23
Aluno 13	0	1	0	1	11	13
Aluno 14	1	0	2	1	12	16
Aluno 15	0	1	3	3	15	22
Aluno 16	0	1	3	2	12	18
Aluno 17	0	0	0	3	08	11
Aluno 18	0	5	1	1	20	27
Aluno 19	0	0	1	1	07	09
Aluno 20	0	1	0	1	11	13
Aluno 21	0	5	1	12	19	37
Aluno 22	0	7	3	11	35	56
Aluno 23	0	3	1	4	09	17
Aluno 24	0	8	0	6	23	37
Aluno 25	0	0	2	1	06	09
Aluno 26	0	0	0	0	13	13
TOTAL	03	60	39	96	442	640

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

No que se refere à sala quatro, os alunos dezenove e vinte e cinco obtiveram nove erros, mas o aluno dezenove errou apenas duas palavras quanto às classificações de Morais (2009), já o aluno vinte e cinco errou três. Por isso, com o melhor desempenho, foi selecionado o aluno dezenove e, com o pior desempenho, o aluno vinte e dois que cometeu 56 desvios.

Quadro 26 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala V

Classificações estabelecidas por Morais (2009)					Cagliari (2009)	Total
Erros Redações	Regulares diretas	Regulares Contextuais	Regulares Morfológico- Gramaticais	Irregularidades	Todas as classificações	Erros
Aluno 1	0	2	2	0	55	59
Aluno 2	0	0	0	0	12	12
Aluno 3	0	1	1	4	17	23
Aluno 4	1	0	0	2	12	15
Aluno 5	0	3	3	3	19	28
Aluno 6	0	1	0	2	13	16
Aluno 7	0	0	3	1	07	11
Aluno 8	0	9	5	7	13	34
Aluno 9	1	5	3	7	14	30
Aluno 10	0	0	0	2	10	12
Aluno 11	0	4	2	4	12	22
Aluno 12	0	2	2	0	14	18
Aluno 13	0	1	0	0	02	03
Aluno 14	0	1	4	5	17	27
Aluno 15	0	16	6	1	30	53
Aluno 16	0	1	0	0	04	05
Aluno 17	0	1	1	0	03	05
Aluno 18	0	1	0	0	12	13
Aluno 19	1	2	0	2	17	22
Aluno 20	0	4	2	9	24	39
Aluno 21	1	21	5	8	24	59
Aluno 22	0	1	1	1	11	14
Aluno 23	0	1	0	0	07	08
Aluno 24	0	4	1	2	21	28
Aluno 25	0	1	0	0	06	07
Aluno 26	0	1	0	0	27	28
Aluno 27	0	0	0	1	11	12
Aluno 28	0	2	0	1	14	17
Aluno 29	0	0	1	1	06	08
TOTAL	04	85	42	63	434	628

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Como se pode observar no quadro acima, temos dois alunos que cometeram apenas 05 erros de ortografia: o aluno dezesseis e o aluno dezessete. Porém, selecionamos o aluno dezesseis com apenas 01 desvio relacionado às classificações estabelecidas por Morais (2009), enquanto o aluno dezessete obteve dois desvios no que diz respeito a tais classificações.

Com o pior desempenho, observamos que dois alunos cometeram 59 erros. Porém, selecionamos o aluno vinte e um que, das 59 alterações ortográficas, erra 35 em contextos regulares e irregulares, conforme estabelece Morais (2009). Já o aluno um, tem apenas 04

desvios relacionados aos casos regulares e irregulares da ortografia e a maioria dos seus erros (51) são relativos a uma dificuldade específica, qual seja: o uso de maiúsculas e minúsculas no interior do texto.

Quadro 27 - Ocorrências de desvios ortográficos na sala VI

Classificações estabelecidas por Moraes (2009)					Cagliari (2009)	Total
Erros Redações	Regulares diretas	Regulares Contextuais	Regulares Morfológico- Gramaticais	Irregularidades	Todas as classificações	Erros
Aluno 1	3	11	10	7	32	63
Aluno 2	0	9	3	14	56	82
Aluno 3	0	2	3	1	17	23
Aluno 4	0	5	2	4	13	24
Aluno 5	0	4	5	4	31	44
Aluno 6	0	0	0	1	05	06
Aluno 7	0	6	1	3	11	21
Aluno 8	1	5	4	5	18	33
Aluno 9	0	4	2	4	24	34
Aluno 10	0	3	0	5	16	24
Aluno 11	0	0	2	0	14	16
Aluno 12	0	8	4	5	07	24
Aluno 13	5	6	9	5	33	58
Aluno 14	2	12	5	12	25	56
Aluno 15	0	2	3	3	15	23
Aluno 16	0	1	1	1	14	17
Aluno 17	0	6	4	5	17	32
Aluno 18	0	1	1	3	08	13
Aluno 19 ²⁷	-	-	-	-	-	-
Aluno 20	0	6	6	5	24	41
Aluno 21	0	2	3	1	06	12
TOTAL	11	93	68	88	386	646

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

No que se refere à sexta sala de quinto ano, selecionamos o aluno dois com o pior desempenho, já que, em sua redação, foram encontradas 82 alterações ortográficas. E, com o melhor desempenho, selecionamos o aluno seis que cometeu 06 desvios de ortografia e, desses, apenas 01 (irregular) quanto às classificações estabelecidas por Moraes (2009).

4.1.3 Seleção dos contextos regulares e irregulares a serem investigados na segunda etapa da pesquisa

²⁷ Tal aluno não apresenta erros porque é aquele cuja produção de texto foi grafada apenas com ondas que imitavam a escrita, mas que não tinham nenhuma relação lógica com o sistema alfabético de escrita.

De acordo com o plano inicial do projeto de pesquisa, propusemo-nos trabalhar determinados contextos ortográficos regulares e irregulares da ortografia (M e N; R e RR; ão e AM; uso do R final em palavras no infinitivo; H inicial), tendo em vista investigações anteriores em nível de iniciação científica (FAPESP, Processo nº 2014/01148-4) cujos resultados apontaram que as maiores dificuldades dos alunos estavam relacionadas aos contextos mencionados (SOUZA; PARISOTTO, 2016). Porém, estabelecemos que tais contextos poderiam ser modificados, se, na análise inicial das produções dos alunos, evidenciássemos que os erros mais frequentes estivessem relacionados a outros contextos ortográficos.

Nesse sentido, apresentamos os quadros seguintes com a quantidade de ocorrência de erros dos discentes das seis salas de quinto ano, de acordo com cada contexto regular e irregular da ortografia nos quais houve a incidência de alterações ortográficas. Vale destacar que houve contextos em que os alunos não cometeram alterações ortográficas e esses não foram contemplados nos quadros expostos, a seguir.

Quadro 28 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às regularidades diretas

Regularidades diretas (MORAIS, 2009)				TOTAL
Contexto Sala	P e B	T e D	F e V	Erros
1	02	02	04	08
2	01	08	03	12
3	02	08	03	13
4	02	00	01	03
5	02	02	00	04
6	02	07	02	11
TOTAL	11	27	13	51

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Como se pode observar no quadro, acima, as regularidades diretas tiveram poucas ocorrências tendo em vista outros contextos ortográficos, o que se justifica por serem erros de natureza primária que já deveriam ter sido sanadas no início do período de alfabetização (MORAIS, 2009). Dessa maneira, os contextos relativos às regularidades diretas não foram selecionado para serem investigados na segunda etapa da pesquisa.

Quadro 29 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às regularidades contextuais

Regularidades Contextuais (MORAIS, 2009)								TOTAL
Sala \ Contexto	R ou RR	G ou GU	J formando sílabas com A, O e U	Uso de O ou U no final de palavras “com o som de U”	Uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I”:	M, N, NH	C ou QU	Erros
1	04	06	00	00	04	24	03	41
2	11	05	00	01	00	65	01	83
3	08	05	00	02	00	40	00	55
4	13	03	01	03	01	37	02	60
5	12	04	00	00	00	69	00	85
6	20	03	00	02	00	66	02	93
TOTAL	68	26	01	08	05	301	08	417

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Conforme o quadro, acima, as principais dificuldades dos alunos estão relacionadas aos contextos de M, N e NH com um total de 301 ocorrências e de R e RR com 68 erros. Tais resultados, com relação às regularidades contextuais, corroboram os resultados das nossas investigações anteriores (SOUZA; PARISOTTO, 2016) e, portanto, vão ao encontro do previsto no plano inicial da pesquisa. Nesse sentido, selecionamos tais contextos para serem contemplados na segunda fase da pesquisa.

Quadro 30 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às regularidades morfológico-gramaticais

Regularidades Morfológico-Gramaticais em substantivos e adjetivos (MORAIS, 2009)			Regularidades Morfológico-Gramaticais presentes nas flexões verbais (MORAIS, 2009)				TOTAL
Sala \ Contexto	Adjetivos que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA:	“milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L	Formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final	AM x ÃO	Todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS	Infinitivo (Uso do R final)	Erros
1	00	01	08	22	01	05	37
2	01	00	14	27	06	07	55
3	00	00	19	24	03	12	58
4	00	00	13	20	01	05	39

5	00	00	08	26	04	04	42
6	00	00	16	30	03	19	68
TOTAL	01	01	78	149	18	52	299

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

No que se refere às regularidades morfológico-gramaticais, as principais dificuldades dos alunos estiveram relacionadas a três contextos ortográficos, quais sejam: ão e am (149 ocorrências), o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado (78) e o uso do R final em palavras no infinitivo (52). Tais resultados vão ao encontro das nossas investigações anteriores no que diz respeito ao ão e am e do infinitivo, pois o contexto do uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado não era algo recorrente nos quintos anos pesquisados em outras investigações.

Dessa maneira, selecionamos os três contextos (ãO e AM, o uso do R final em palavras no infinitivo e o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular) para serem trabalhados na segunda etapa da pesquisa.

Quadro 31 - Ocorrências de erros nos contextos relacionados às irregularidades

Irregularidades (MORAIS, 2009)									TOTAL
Contexto Sala	Som de S	Som de G	Som de Z	Som de X	H inicial	Disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final da palavra	Disputa do L com o LH diante de certos ditongos	Ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida”	Erros
1	39	12	10	01	02	04	00	00	68
2	57	13	22	03	00	05	00	00	100
3	42	13	10	02	02	07	00	00	76
4	51	15	17	05	03	03	01	01	96
5	38	06	15	00	02	02	00	00	63
6	60	03	14	02	01	06	01	01	88
TOTAL	287	62	88	13	10	27	02	02	491

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Como é possível evidenciar no quadro anterior, com relação aos contextos irregulares, as principais dificuldades dos alunos estiveram relacionadas a três contextos: som

de S (287 erros²⁸), som de Z (88 erros) e som de G (62 erros). A alta incidência de ocorrências em tais contextos ocorreu porque os discentes grafaram com frequência as palavras irregulares com esses sons. Vale ressaltar que os erros relacionados ao som de S tiveram o maior número de ocorrências pelo fato de estar presente em diferentes contextos (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”) e, portanto, de os alunos grafarem-nos com mais frequência se comparados aos outros casos de irregularidades.

Porém, os alunos apresentaram dificuldades em todos os contextos irregulares, pois a pouca incidência nos outros contextos se deu apenas porque eles grafaram poucas palavras relacionadas aos outros tipos de irregularidades. Com relação ao H inicial, por exemplo, quase a totalidade das palavras grafadas, que requeriam o seu uso, foram grafadas sem o H. Nesse sentido, por se tratar de casos irregulares em que não há regras, optamos por manter o H inicial como fonte de pesquisa na próxima etapa da investigação pelo fato de haver apenas um contexto de seu emprego (inicial), diferentemente do som de S, de Z ou de G, por exemplo.

4.1.4 Frequências das ocorrências das alterações ortográficas

Ao analisar as transgressões ortográficas em cento e sessenta e oito produções textuais, encontramos 3670 erros ortográficos. Desse total, 1258 se adequaram às classificações estabelecidas por Moraes (2009) e 2412 se encaixaram nas classificações estabelecidas por Cagliari (2009).

No que tange à quantidade de erros, é importante ressaltar que, ao encontrar várias vezes um mesmo erro em uma mesma redação, contabilizamos como tendo ocorrido apenas um erro de ortografia, já que tal ocorrência evidenciava a dificuldade em um contexto ortográfico específico. Por exemplo, se o aluno escreveu 06 vezes a palavra *computador*, no decorrer de sua redação, foi contabilizado apenas um erro. Caso contrário, a contagem dos erros ortográficos não estaria sendo retratada verdadeiramente.

Tabela 1 - Frequência das ocorrências à luz das classificações estabelecidas por Moraes (2009)

²⁸ É pertinente ressaltar que, devido ao alto índice de incidências relativas ao som do S, tal contexto merecia um estudo mais aprofundado, todavia, tendo em vista os nossos objetivos e o prazo para a finalização do estudo, não nos detivemos a esse caso irregular da ortografia. Todavia, os nossos dados indicam a necessidade de estudos futuros que focalizem tal contexto.

Morais (2009)	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5	Sala 6	Quantidade de erros	Porcentagem dos erros
Regulares diretas	08	12	13	03	04	11	51	4%
Regulares Contextuais	41	83	55	60	85	93	417	33%
Regulares Morfológico-gramaticais	37	55	58	39	42	68	299	24%
Irregulares	68	100	76	96	63	88	491	39%
TOTAL	154	250	202	198	194	260	1258	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

No que diz respeito às classificações estabelecidas por Moraes (2009), fica evidente que as maiores dificuldades dos alunos estão relacionadas aos casos de irregularidades (39%) e de regularidades contextuais (33%). Nesse sentido, conforme Moraes (2009), com relação aos casos irregulares, não existem regras que possam ajudar o aluno a compreender a grafia correta das palavras, mas existem várias estratégias que podem auxiliá-lo na memorização de palavras usuais. Já com relação às palavras que envolvem casos de regularidades contextuais, existem regras que devem ser explicitadas e trabalhadas de maneira reflexiva, de modo que os discentes não errem mais nesses contextos.

Com 24%, aparecem os erros envolvendo contextos de regularidades morfológico-gramaticais. Nesses casos, de acordo com Moraes (2009), existem aspectos ligados a categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra, ou seja, partes internas que compõem as palavras (morfemas), geralmente sufixos que indicam a família gramatical das palavras, o quais aparecem tanto na formação das palavras como na flexão dos verbos. Tais regras permitem ao aprendiz inferir um princípio gerativo, assim, não há que se memorizar uma a uma a forma ortográfica das palavras. Dessa forma, o professor pode ajudar o aluno a compreender esse aspecto a partir do princípio gerativo.

E, com a menor porcentagem dos erros (4%), aparecem os erros relacionados às regularidades diretas, ou seja, as trocas entre consoantes surdas e sonoras. O que indica que, mesmo em anos mais avançados da escolaridade, os alunos têm apresentado desvios de natureza primária. Para Moraes (2009), isso se deve a dificuldade que as crianças têm em fazer a diferenciação entre os sons envolvidos. O enfoque nesse contexto é utilizar atividades que ajudem o aluno a analisar fonologicamente palavras em que tais sons aparecem, comparando-os com suas formas escritas (classificar em duas colunas as palavras que têm sons parecidos é um exemplo de atividade).

Tabela 2 - Frequência das ocorrências à luz das classificações estabelecidas por Cagliari (2009)

Cagliari (2009)	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5	Sala 6	Quantidade de erros	Porcentagem dos erros
Transcrição fonética	25	26	45	36	33	28	193	8,00
Hipercorreção	02	01	01	01	00	02	07	0,29
Modificação da estrutura segmental das palavras	75	20	52	59	67	89	362	15,00
Juntura intervocabular e segmentação	37	79	64	55	24	65	324	13,43
Forma morfológica diferente	05	08	11	03	06	03	36	1,50
Forma estranha de grafar as letras	06	08	03	00	02	01	20	0,83
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	49	38	100	104	156	90	537	22,27
Acentos Gráficos	105	117	127	138	98	63	648	26,87
Problemas sintáticos	27	41	78	46	48	45	285	11,81
TOTAL	335	349	497	462	438	388	2412	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Com relação às classificações estabelecidas por Cagliari (2009), o que se constata é que 89,38% dos erros concentram-se em apenas cinco categorias: *acentos gráficos* (26,87%), *uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas* (22,27%), *modificação da estrutura segmental das palavras* (15%), *juntura intervocabular e segmentação* (13,43%) e *problemas sintáticos* (11,81%). É pertinente destacar que, com exceção dos problemas sintáticos, tais dificuldades estão relacionadas a erros de natureza primária, o que indica que, mesmo no final

do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os alunos permanecem com dificuldades com relação à apropriação da escrita ortográfica.

A principal dificuldade evidenciada nas produções textuais dos estudantes, com relação às classificações estabelecidas por Cagliari (2009), concentrou-se nos *Acentos gráficos*. Dessa maneira, nossos resultados corroboram outros estudos (BAUMGÄRTNER; JURKEVICZ; MORAIS, 2010, NEY, 2012; MARRA, 2012) que demonstram que, mesmo em anos mais avançados da escolaridade, os alunos possuem muitas dificuldades com relação à acentuação, haja vista que, além do alto número de incidência de tais erros, encontramos muitas omissões/acréscimos dos diacríticos em palavras de uso frequente: *nao/não, alguém/alguém, voce/você, sera/será, ela/ela*.

A segunda maior dificuldade com porcentagem elevada se deu pelo *uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas*, o que não era esperado por se tratar de erros primários que infringem regras básicas. Isso pode ser indício de que os discentes possuem pouco contato com a linguagem escrita, haja vista que o contato frequente com textos poderia servir de suporte para que reflitam sobre tais aspectos no interior dos textos.

A terceira dificuldade com alto índice de incidência está relacionada à *modificação da estrutura segmental das palavras*. Isso evidencia que, mesmo que os alunos já estejam no 5º ano, muitos deles ainda cometem erros de natureza primária, ou seja, trocas, supressões, inversões e acréscimos de letras (LEMLE, 1999).

A quarta categoria com muitas ocorrências diz respeito aos casos de *juntura intervocabular e segmentação*. Chama-nos a atenção o alto número de erros abrangidos por tal classificação, já que, de acordo com alguns autores (PEREIRA, 2011; LEMLE, 1999), esse tipo de dificuldade é característico da fase primária da alfabetização, quando os aprendizes não possuem muitos conhecimentos sobre a linguagem escrita e passam a testar suas hipóteses. Encontramos erros como: *deverdade/de verdade, quese/que se, em bora/embora, Chamar-mos/chamarmos, resou veu/resolveu* etc.

Em quinto lugar, observamos que as dificuldades estão relacionadas à *problemas sintáticos*. Diante disso, Rigatti-Scherer (2013, p. 14) acredita que o trabalho com frases e com a consciência sintática é importante durante a alfabetização, pois a consciência sintática é essencial no que tange à leitura e a escrita de frases. A autora aponta ainda que somente a estimulação auditivo-oral deste nível metalinguístico não é o suficiente para que a escrita no nível sintático ocorra com a adequada delimitação dos constituintes, por isso, para ela, é necessário um ensino sistemático de escrita e leitura de frases; caso contrário os alunos continuarão tendo dificuldades em estabelecer os limites entre seus termos. Dessa forma, para

a autora, “É necessário haver sistematização do ensino da leitura e escrita de frases durante a alfabetização, além de atividades de consciência sintática”.

Com relação às classificações de Cagliari (2009), as demais dificuldades encontradas nas redações obtiveram uma menor porcentagem de ocorrências, quais sejam: *transcrição fonética* (8%), *forma morfológica diferente* (1,50%), *forma estranha de traçar as letras* (0,83%) e *hipercorreção* (0,29%). Dessas transgressões, destacamos os erros relacionados aos casos envolvendo transcrição fonética, pois, mesmo no 5º ano do Ensino Fundamental I, os alunos ainda estão escrevendo apoiados pela oralidade. Nesse contexto, é importante que o docente que leciona nos anos iniciais considere os aspectos relacionados à variação linguística, já que ela tem sido apontada por muitos estudos (SORDI-ISHIKAWA, 2003; CAMACHO, 2008) como um fator que interfere na apropriação das convenções ortográficas.

De um modo geral, foi possível evidenciar que alguns alunos cometem mais erros ortográficos do que outros. O que demonstra que, mesmo estando em uma mesma sala de aula, há alunos que possuem mais dificuldades do que outros com relação ao sistema ortográfico. Nesse contexto, o professor precisa levar em conta que as suas turmas são heterogêneas, pois, no que tange à ortografia, isso se configura como algo essencial, já que as dificuldades ortográficas dos alunos evidenciaram que eles estão em diferentes fases da alfabetização. Alguns ainda cometem erros primários (troca entre consoantes surdas e sonoras, problemas de segmentação das palavras etc.) enquanto outros apresentam falhas de segunda e terceira ordem.

É necessário discorrer sobre duas ocorrências de alterações ortográficas de um aluno, as quais refletem a grafia da escrita digital. Tal discente grafou duas palavras da seguinte maneira: *pq/porque*, *vc/você*. Por isso, é importante considerar o que Silva (2012) enfatiza ao esclarecer a necessidade de o docente refletir com seus alunos sobre os fenômenos linguísticos na escrita digital e seu contexto de utilização para que eles não imprimam tais marcas gráficas em seus textos que requerem uma escrita formal.

Contudo, mesmo diante das dificuldades ortográficas, os alunos não possuem dificuldades com a produção de texto. Isso vai ao encontro do que ressalta Moraes (2009) quando esclarece que os erros ortográficos dos alunos não devem ser confundidos com a capacidade deles de compor textos.

Cagliari (2009) também ressalta que os alunos costumam acertar mais do que erram, quando redigem um texto e isso deve ser algo valorizado, pois os professores costumam observar apenas os erros dos alunos e seus acertos são desconsiderados.

Nesse sentido, nas redações analisadas, observamos que vários alunos utilizaram sinais de pontuação tais como aspas e exclamação para ressaltar o que queriam expressar, além do prolongamento das vogais como, por exemplo: (...) *sou um patooo*. Isso demonstra que muitos alunos já exploram bem os recursos linguísticos disponibilizados pela língua portuguesa para expressar o que desejam, por meio do texto escrito. As redações desses alunos evidenciaram que não têm muitas dificuldades com relação à escrita ortográfica.

É importante frisar que, de acordo com o *corpus* analisado, grande parte dos erros dos alunos são reflexos da variação linguística e da influência da modalidade oral na modalidade escrita, haja vista as ocorrências classificadas como de transcrição fonética. Da mesma forma, houve alguns erros relacionados a problemas sintáticos e às regularidades morfológico-gramaticais. Por isso, é importante que os docentes levem em consideração a necessidade de refletir com os seus alunos sobre a variação linguística e as especificidades da modalidade oral e da modalidade escrita da língua.

4.2 Segunda etapa da pesquisa: análise dos dados e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa, de modo a atender aos seguintes objetivos específicos elencados para essa fase da investigação: analisar o nível de elaboração dos conhecimentos de alunos com bom desempenho e com desempenho ruim no que diz respeito à norma ortográfica de casos de regularidades contextuais (uso de M, N e NH; R e RR), regularidades morfológico-gramaticais (AM e ãO; uso do R final em palavras no infinitivo, o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado) e de irregularidades (uso do H inicial); descrever e analisar os modos de explicitação de regras ortográficas; verificar a relação entre nível de explicitação dos alunos e a qualidade das transgressões intencionais; averiguar se os alunos tendem a errar mais palavras durante a escrita de palavras soltas (ditados) ou durante o contexto de escrita de uma produção de texto.

4.2.1 Nível de elaboração dos conhecimentos ortográficos de alunos com bom desempenho e com desempenho ruim

Com o objetivo de analisar quais são os conhecimentos que os alunos possuem com relação aos contextos ortográficos focalizados para serem investigados na segunda fase da

Palavra 14	Falaram	Falaram	Falaram	Falaram	Falaram	Falaram
Palavra 15	Cantarão	Cantarão	Cantarão	Cantarão	Cantarão	Cantarão
Palavra 16	Hoje	Hoje	Hoje	Hoje	Hoje	Hoje
Palavra 17	Cantaram	Cantaram	Cantaram	Cantaram	Cantaram	Cantaram
Palavra 18	Falou	Falou	Falou	Falou	Falou	Falou
Palavra 19	Beber	Beber	Beber	Beber	Beber	Beber
Palavra 20	Contar	Contar	Contar	Contar	Contar	Contar
Palavra 21	Jogou	Jogou	Jogou	Jogou	Jogou	Jogou

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Conforme se pode verificar no quadro anterior, os alunos com bom desempenho em ortografia não possuem dificuldades ortográficas nos contextos focalizados para serem investigados nessa etapa da pesquisa, haja vista que encontramos apenas dois desvios de ortografia.

Nesse sentido, a dificuldade dos alunos 02 e 03 estiveram centradas na grafia da palavra “Honra”. O aluno 02 grafou uma alteração em um contexto de regularidade contextual (*Honrra*) e o aluno 03 em um contexto de irregularidade (*Onrra*).

Quadro 33 - Ditado de palavras reais dos alunos com desempenho ruim em ortografia

Aluno Palavra	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12
Palavra 1	Rosa	Rosa	Rosa	Rosa	Rosa	Rosa
Palavra 2	Cravo	Cravo	Cravo	Cravo	Cravo	Cravo
Palavra 3	Torcida	Torcida	Torcida	Torcida	Torcida	Torcida
Palavra 4	Carro	Carro	Carro	Carro	Carro	Carro
Palavra 5	Horra *	Orra **	Onrra **	Onrra **	Onra *	Onrra **
Palavra 6	Mão	Mão	Mão	Mão	Mão	Môa
Palavra 7	Tanbor *	Tanbor *	Tanbor *	Tanbor *	Tabor *	Tambor
Palavra 8	Dornir	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir
Palavra 9	Inprestino *	Emprestimo	Inprestimo *	Inprestimo *	Inpretimo *	Emprestimo
Palavra 10	Fim	Fim	Fim	Fim	Fim	Fim
Palavra 11	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada
Palavra 12	Banquinho	Banquinho	Banquinho	Banquinho	Banquinho *	Banquinho *
Palavra 13	Aventura	Aventura	Aventura	Aventura	Afentura	Aventura
Palavra 14	Falaran *	Falarrão *	Falaram	Falaram	Falarão *	Falaram
Palavra 15	Cantarão	Cantaram *	Cantaram *	Cantaram *	Catarão	Cantaran *
Palavra 16	Hoje	Hoje	Hoje	Hoje	Hoje	Hoje
Palavra 17	Cantaran *	Cataram	Cantarão *	Cantaram	Catarâm *	Cantaran *
Palavra 18	Falou	Falou	Falou	Falou	Falou	Falou
Palavra 19	Beber	Beber	Beber	Beber	Beber	Beber
Palavra 20	Contar	Contar	Contar	Contar	Contar	Contar
Palavra 21	Jogou	Jogou	Jogou	Jogou	Jogou	Jogou

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

No quadro acima, podemos verificar que os alunos com desempenho ruim, de fato, possuem muitas dificuldades ortográficas nos contextos enfocados nessa segunda etapa da investigação, haja vista que contabilizaram ocorrências em quase todos os contextos apresentados.

A seguir, apresentamos as frequências com que os erros dos alunos apareceram em cada contexto focalizado.

Tabela 3 - Frequência de ocorrências por aluno das alterações ortográficas no ditado de palavras reais

Erros Alunos	H inicial	R entre vogal e consoante	M e N no meio da palavra	NH	AM e ão	Quantidade de erros	Porcentagem
Aluno 1	00	00	00	00	00	00	00%
Aluno 2	00	00	00	00	00	00	00%
Aluno 3	00	01	00	00	00	01	03%
Aluno 4	01	00	00	00	00	01	03%
Aluno 5	00	00	00	00	00	00	00%
Aluno 6	00	00	00	00	00	00	00%
Aluno 7	00	01	02	00	02	05	15%
Aluno 8	01	01	01	00	02	05	15%
Aluno 9	01	01	02	00	02	06	17%
Aluno 10	01	01	02	00	01	05	15%
Aluno 11	01	00	02	01	02	06	17%
Aluno 12	01	01	01	00	02	05	15%
TOTAL	06	06	10	01	11	34	100%

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Conforme se verifica na tabela acima, dos 34 erros ortográficos que os alunos cometeram na tarefa de ditado de palavras reais, apenas 02 são dos alunos com bom desempenho em ortografia, já os outros 32 erros foram transgressões realizadas pelo grupo de alunos que tem um desempenho ruim em ortografia. Isso vai ao encontro do que foi verificado no estudo de Zuanetti, Corrêa-Schnek e Manfredi (2008, p. 240), pois as autoras evidenciaram que “Os alunos com desempenho inferior em escrita [...] [cometem] significativamente mais erros ortográficos [do] que o grupo com desempenho satisfatório”. Ainda de acordo com as autoras, “Quanto melhor o desempenho em escrita, menos erros ortográficos possui a elaboração gráfica do aluno”.

Todavia, há contextos nos quais os escolares apresentam maiores dificuldades, haja vista a frequência com que as alterações ortográficas apareceram, como é o caso dos contextos relacionados à utilização de AM ou ão, na terminação dos verbos (11 ocorrências) e de M e N no interior das palavras (10 alterações). Dessa maneira, é possível evidenciar que os alunos possuem maiores dificuldades com relação a regularidades morfológico-gramaticais, as quais envolvem conhecimentos mais complexos de gramática e em casos de marcação da nasalidade nas palavras, tendo em vista que, conforme Cagliari (2009), no programa escolar em português, a nasalização não é ensinada logo no início do período

escolar e, por isso, os discentes tendem a ter determinadas dificuldades com as consoantes nasais, o que faz com que confundam M e N no momento de grafar as palavras.

Em relação à morfologia, Soares (2016) enfatiza que a relevância da consciência morfológica para a aprendizagem da linguagem escrita depende da natureza da ortografia, pois a consciência morfológica tem papel vital em línguas com ortografia de característica opaca (baseado em irregularidades) e se torna secundária em línguas com a ortografia próxima à transparência ortográfica (regido fundamentalmente por regularidades), sendo a consciência fonológica mais importante nesse último caso. O conhecimento morfológico é importante em determinados casos das línguas com ortografia transparente, mas seu desenvolvimento demanda conhecimento prévio da consciência fonológica e das relações regulares biunívocas e contextuais. Dessa maneira, a alfabetização deve se pautar em vivências e experiências com o texto escrito que privilegiem o desenvolvimento da consciência morfológica por parte dos alunos, sem que para isso seja necessário o trabalho com definições e taxonomias gramaticais.

Posteriormente, em terceiro e quarto lugar estão os contextos de uso do H inicial e do uso do R entre consoante e vogal, os quais totalizaram 06 ocorrências cada. E, por fim, houve apenas um aluno (A11) que apresentou dificuldade em relação ao uso do NH no interior da palavra, pois não grafou o N quando a palavra requeria tal utilização (*Banquiho*).

Esses dados evidenciam que há contextos ortográficos sobre os quais os alunos possuem conhecimentos mais elaborados, enquanto outros ainda estão totalmente implícitos. Isso vai ao encontro do que propõe Karmiloff-Smith (1995) quando explica que não existem mudanças globais ou desenvolvimento simultâneo de domínios, mas sim desenvolvimento na especificidade de um domínio. Nesse caso, o desenvolvimento da linguagem no interior do microdomínio “ortografia” não se dá de maneira global, pois cada contexto ortográfico necessita de uma elaboração interna por parte da criança até que esse conhecimento seja totalmente explícito e passível de ser aplicado nas atividades de escrita.

É pertinente abordar que alguns estudantes com desempenho ruim oscilavam quanto à grafia de determinados contextos regidos por regras que foram contempladas nessa segunda fase da pesquisa, pois ora grafavam a letra (ou dígrafo) de maneira indevida e ora escreviam-na corretamente. Isso pode ser indício de que a mente da criança está em processo de assimilação da regra ou então de que o aluno não presta muita atenção no momento de grafar as palavras. Por isso, é importante que o docente chame a atenção dos alunos para as nuances das palavras, as regras ortográficas, as semelhanças e diferenças entre uma e outra, de modo a fazer com que reflitam sobre as regras subjacentes a cada contexto específico de uma palavra

envolvendo casos de transparência ortográfica. Nesse sentido, Moraes (2009) explicita que fazer com que o aluno tenha curiosidade sobre a língua escrita é uma forma de fazê-lo ver os detalhes das palavras e por meio disso ajudá-lo a compreender a forma correta de grafá-las.

Todavia, não podemos deixar de ressaltar o fato de que, mesmo os discentes com desempenho ruim em ortografia, obtiveram mais acertos do que erros nos contextos focalizados nessa investigação, uma vez que o ditado de palavras reais consistiu em 21 palavras com o enfoque em 23 contextos e os alunos tiveram entre 01 e 06 erros de ortografia. Esse dado é importante, pois nas palavras de Cagliari (2009, p. 127):

Desta comparação fica claro que os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obra do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda.

Dessa forma, conforme Zuanetti, Corrêa-Schnek e Manfredi (2008, p. 241), “estes erros fazem parte da aprendizagem, são ocorrências típicas e esperadas nesta aquisição, o que dá origem a hipóteses segundo as quais as crianças vão construindo seus conhecimentos sobre a escrita de forma gradativa”.

Por isso, é importante que a reflexão seja o princípio base para que os alunos se apropriem do sistema ortográfico, já que a apropriação da ortografia não se dá através de um processo meramente mecânico e meramente passivo (MORAIS, 2009; SANTOS, BARRERA, 2012).

4.2.1.2 Ditado de palavras inventadas

A tarefa de ditado de palavras inventadas foi composta por um total de 07 palavras, nas quais focalizamos alguns contextos ortográficos (dois R; R entre vogal e consoante; M e N no meio da palavra; AM e ÃO na terminação dos verbos). Tal atividade teve como principal objetivo analisar a capacidade de os alunos com desempenhos bons e ruins em transporem as regras para um contexto de palavras inventadas. Isso porque, mesmo que as palavras sejam inventadas, se o aluno tem conhecimento da regra, pode levá-la em conta ao grafar a palavra. Por exemplo, na palavra “rambra”, o aluno que tem conhecimento explícito de que sempre antes de P e B é M, não utilizará um N.

Assim, Moraes (2009) explica que, em se tratando de palavras inventadas, mesmo que elas não estejam no dicionário, as crianças têm que obedecer à norma ortográfica que só

permite que a palavra inventada seja escrita de uma maneira. Contudo, isso só ocorrerá se o aluno tiver o conhecimento explícito da regra.

Quadro 34 - Ditado de palavras inventadas realizado por alunos com bom desempenho em ortografia

Aluno	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Palavra						
Palavra 1	Pantaram	Pantaram	Pantaram	Pantaram	Pantaram	Pantarão *
Palavra 2	Danrá	Danrra *	Danrra *	Danra	Danra	Danra
Palavra 3	Tará *	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra
Palavra 4	Rambra	Rambra	Rambra	Rambra	Rambra	Rambra
Palavra 5	Gampa	Gampa	Gampa	Gampa	Gampa	Gampa
Palavra 6	Zantim	Zantina	Zantim *	Zantina	Zantina	Zantina
Palavra 7	Bandaram *	Bandarão	Bandaram *	Bandarão	Bandaram *	Bandarão

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

A partir da análise do quadro anterior, é possível perceber que, mesmo os alunos com desempenho bom em ortografia, tiveram algumas dificuldades para a transposição das regras para um contexto de palavras inventadas. Isso pode ser indício de que o conhecimento ortográfico relacionado a determinados contextos ainda não é totalmente explícito na mente das crianças.

Nesse sentido, conforme Morais (2009, p. 78), "Os aprendizes sempre terão mais dificuldades em escrever palavras com correspondência letra-som irregulares e tenderão a ter mais dificuldades em escrever palavras de uso infrequente". Isso também pode ser generalizado para o contexto de palavras inventadas, pois os discentes não costumam realizar esse tipo de atividade nas salas de aula. Assim, a reflexão requerida nesse tipo de atividade, que poderia contribuir com a elaboração explícita do conhecimento do aluno, acaba não sendo privilegiada no trabalho com a ortografia.

Embora tenham sido poucos os erros apresentados, o grupo de alunos com bom desempenho em ortografia apresentou alterações em todos os contextos focalizados, de modo que cada aluno apresentou dificuldades na transposição de regras em contextos específicos. É importante ressaltar que a aluna 04 conseguiu transpor as regras para todos os contextos das palavras inventadas propostas no ditado.

Quadro 35 - Ditado de palavras inventadas realizado por alunos com desempenho ruim em ortografia

Aluno	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12
Palavra						
Palavra 1	Pamtaran **	Pantarão *	Pantaram	Pamtaran *	Palarão **	Pamtaran *
Palavra 2	Danrra *	Danrra *	Danrra *	Danra	Danra	Damrra **
Palavra 3	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra

Palavra 4	Raṇbra *	Raṇbra *	Raṇbra *	Raṇbra *	Raṇba *	Raṇbra
Palavra 5	Quaṇpa *	Gaṇpa *	Gaṇpa *	Gaṇpa *	Gaba *	Gaṇpa
Palavra 6	Zaṇtina	Zaṇtina	Zaṇtina	Saṇtina	Saṇtina	Gaṇtina
Palavra 7	Baṇdarão	Baṇdaram *	Baṇdarão	Baṇdarão	Paṇtarão	Baṇdaram **

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Evidencia-se no quadro anterior que o grupo de alunos com baixo desempenho em ortografia teve mais dificuldades na tarefa de transposição de regras para um contexto de palavras inventadas. Isso ocorre porque, se os discentes têm dificuldades na grafia correta das palavras reais, como foi o caso, é porque não tem conhecimento da regra e, portanto, não são capazes de fazer a transposição das regras quando as atividades propostas exigem um conhecimento mais elaborado (explícito) dessas regras.

Na tabela seguinte, expomos as frequências com que os erros dos alunos apareceram em cada contexto focalizado na escrita das palavras inventadas.

Tabela 4 - Frequência de ocorrências por aluno das alterações ortográficas no ditado de palavras inventadas

Erros	Dois R	R entre vogal e consoante	M e N no meio da palavra	AM e ÃO	Quantidade de erros	Porcentagem
Alunos						
Aluno 1	01	00	00	01	02	6,07%
Aluno 2	00	01	00	00	01	3,03%
Aluno 3	00	01	01	01	03	9,09%
Aluno 4	00	00	00	00	00	0,00%
Aluno 5	00	00	00	01	01	3,03%
Aluno 6	00	00	00	01	01	3,03%
Aluno 7	00	01	03	01	05	15,15%
Aluno 8	00	01	02	02	05	15,15%
Aluno 9	00	01	02	00	03	9,09%
Aluno 10	00	00	03	00	03	9,09%
Aluno 11	00	00	03	01	04	12,12%
Aluno 12	00	01	03	01	05	15,15%
TOTAL	01	06	17	09	33	100,00%

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Na tabela 4, acima, é evidente que os alunos com bom desempenho em ortografia se saíram melhor do que os alunos com desempenho ruim na atividade de transposição de regras para o contexto de palavras inventadas, uma vez que, dos 33 erros cometidos pelos discentes, 25 (75,75%) deles foram grafados pelo grupo de alunos com desempenho ruim, enquanto o grupo com bom desempenho obteve apenas uma pequena parcela dos erros, contabilizando 08 alterações (24,25%).

Nos dados acima, também é possível evidenciar que, dada a especificidade de cada contexto ortográfico, os alunos possuem maiores dificuldades com relação a alguns contextos, quais sejam: uso do M e N no meio da palavra e a utilização do AM e ÃO na terminação das palavras, uma vez que apresentaram respectivamente 17 e 09 erros, o que corrobora os dados obtidos no ditado de palavras reais. Isso significa que em tais contextos os alunos ainda não atingiram o conhecimento explícito (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Por outro lado, existem certos contextos nos quais os alunos já têm os conhecimentos mais elaborados, uma vez que tiveram maior capacidade para realizar a transposição de regras de palavras reais para inventadas. Esses contextos foram o R entre vogal e consoante (06 erros) e, principalmente, o uso do r-forte entre duas vogais que obteve apenas uma alteração.

É importante enfatizar que, mesmo os alunos com baixos desempenhos em ortografia, tiveram a capacidade de transpor a regra do uso do r-forte entre vogais para o contexto de palavra inventada, pois o único erro referente a esse contexto foi grafado por uma aluna (A1) do grupo de bom desempenho, que grafou a palavra da seguinte maneira: *tará*, quando, na verdade, deveria utilizar os dois R (*tarra*). Todavia na justificativa para a transgressão, os alunos com desempenho ruim pautavam-se na imagem fotográfica da palavra, enquanto os discentes com bom desempenho já faziam referência ao contexto da regra.

4.2.1.3 Transgressão intencional

A tarefa de transgressão intencional/erro proposital foi composta por um total de 11 palavras (carro, empréstimo, honra, fim, aventura, hoje, cantaram, falarão, dormir, jogou, banquinho), as quais os discentes tiveram que errar propositalmente. Tais palavras foram selecionadas entre aquelas que foram aplicadas no ditado de palavras reais, pois interessávamos averiguar se os alunos têm consciência de quais são os pontos problemáticos da ortografia da língua portuguesa.

Desse modo, os alunos foram solicitados a errarem propositalmente a palavra em algum contexto, de modo que, a partir de seus erros, foi possível evidenciar quais os níveis de explicitação que tinham a respeito das regularidades e irregularidades ortográficas.

Nesse sentido, expomos, a seguir, os quadros com as transgressões realizadas pelos alunos com bom desempenho e com desempenho ruim em ortografia. É pertinente destacar que as alterações propositas sublinhadas são as que os alunos apontaram durante a entrevista, uma vez que existem outras alterações nas palavras, mas elas são decorrentes do

desconhecimento dos discentes sobre a norma ortográfica, haja vista a forma como grafaram tais palavras no ditado de palavras reais.

Quadro 36 - Tarefa de transgressão intencional realizada por alunos com desempenho bom em ortografia

Aluno Palavra	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Palavra 1	Caro	Caro	Caro	Caro	Caro	Caro
Palavra 2	Enpreztimo	Empréstimo (empréssimo)	Empretimo (acento e s)	Enprestimo	Empestimo	Impretimo
Palavra 3	Omra	Honra (honrra)	Onrra	Omra	Onra	Hora
Palavra 4	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fm
Palavra 5	Aventura	Aventura	Avetura	Arentura	Aventra	Avetura
Palavra 6	Oge	Oje	Oje	Oje	Hoge	Oje
Palavra 7	Camtarão	Cantarão	Cantaam	Camtaram	Cantoram	Cataram
Palavra 8	Falaran	Falaram	Falaram	Falaran	Falaran	Falam
Palavra 9	Dornir	Dormir	Domir	Dornir	Dormi	Domir
Palavra 10	Jogol	Jogol	Joguou	Jogiu	Gogou	Gogou
Palavra 11	Bançinho	Bamquinho	Bamquiho	Bamquino	Bamquinho	Banhinho

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

No quadro anterior, podemos perceber que o grupo de alunos com desempenho satisfatório em ortografia tem a capacidade de transgredir em pontos problemáticos, o que pode ser indício de que os discentes possuem um conhecimento explícito sobre a norma ortográfica e, portanto, têm a capacidade de transgredir intencionalmente em contextos que violam os casos regulares e irregulares do sistema ortográfico.

É pertinente destacar que os alunos não cometeram nenhum erro proposital em casos relacionados às regularidades diretas, pois suas alterações propositas concentraram-se nos outros casos regulares e irregulares da ortografia.

Quadro 37 - Tarefa de transgressão intencional realizada por alunos com desempenho ruim em ortografia

Aluno Palavra	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12
Palavra 1	Caro	Carlo	Caro	Caro	Caro	Caro
Palavra 2	Eprestino	Enpetimo	Enpresdino	Epretimo	Inpropre	Empesto
Palavra 3	Hora (honrra)	Ora (honrra)	Onra (onrra)	Onr	Omre (rr)	Omra (omrra)
Palavra 4	Fi	Fin	Fin	Fi	Fin	Fin
Palavra 5	Ventura	Atura	Afentura	Aentura	Averuto	Aventora
Palavra 6	Oje	Hole	Hoge	Oje	Hoge	Oje
Palavra 7	Amtaran	Cambabom	Camtarão	Antaram	Catalão	Camtaam
Palavra 8	Faaram	Falar	Vafarão	Falara	Falação	Fala
Palavra 9	Doni	Domí	Dornir	Domí	Dori	Dromir
Palavra 10	Jogol	Jolou	Jogol	Ogo	Jogol	Gogou

Palavra 11	Banguinho	Banqu <u>a</u> linho	Panqu <u>i</u> inho	Anquinho	Banquino	Bamgu <u>i</u> cho
-------------------	-----------	----------------------	---------------------	----------	----------	--------------------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Conforme se verifica no quadro anterior, o grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia também tem a capacidade de transgredir em contextos problemáticos, contudo também apresentam muitos erros quanto à omissão ou substituição de letras, o que indica que as transgressões realizadas pelos alunos com desempenho bom são qualitativamente superiores às realizadas pelo grupo de alunos com desempenho ruim.

Nos quadros seguintes, apresentamos a natureza das alterações propositais cometidas pelos alunos, bem como a frequência com que ocorreram. É importante destacar que muitos alunos erraram propositalmente em mais de um contexto no interior da palavra e todas as alterações foram contabilizadas.

Assim, para a análise dos dados, elaboramos seis categorias (omissão de letras; acréscimo de letras; substituição de letras; alteração em pontos críticos; alteração equivocada; ausência de alteração) com base na análise das transgressões realizadas pelos discentes. Ressaltamos, ainda, que na categoria “alteração em pontos críticos” foram contempladas as violações que transgrediram contextos relativos às regularidades e irregularidades estabelecidas por Moraes (2009).

Quadro 38 - Tipos de transgressões intencionais cometidas por alunos com bom desempenho em ortografia

Categoria Alunos	Omissão de letras	Acréscimo de letras	Substituição de letras	Alteração em pontos críticos	Alteração equivocada	Ausência de alteração
Aluno 1	00	00	00	16	00	00
Aluno 2	00	00	00	09	01	01
Aluno 3	04	00	00	08	00	00
Aluno 4	00	00	02	11	00	00
Aluno 5	02	00	01	09	00	00
Aluno 6	09	00	01	04	00	00
TOTAL	15	00	04	57	01	01

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Conforme podemos evidenciar no quadro anterior, das seis categorias, a que obteve o maior número de ocorrências no grupo de alunos com desempenho bom em ortografia foi a categoria “alteração em pontos críticos”, o que evidencia que os alunos já possuem conhecimentos explícitos em muitos contextos regulares e irregulares da ortografia. Encontramos alterações como Omra/Honra; fin/fim; falaran/falarão.

Em segundo lugar estão as transgressões relacionadas à omissão de letras com 15 ocorrências, tais como: fm/fim; aventa/aventura. Já as outras categorias apareceram com menor frequência: substituição de letras (04), alteração equivocada (01), ausência de alteração (01), e não houve nenhuma incidência com relação ao acréscimo de letras.

No que diz respeito ao caso de alteração equivocada, ocorreu porque a aluna (A2) grafou a palavra “honra” e justificou como tendo retirado um R da palavra. Tal ocorrência se deu porque ela já internalizou que quando a palavra possui um som forte, é necessário duplicar o R, todavia, ainda não internalizou que há restrições quanto aos casos do som r-forte entre consoante e vogal. Dessa maneira, na sala de aula, faz-se necessário a reflexão sobre os diferentes contextos em que a consoante/dígrafo aparecem para que os alunos compreendam as regras de maneira explícita. Nesse contexto, Morais (2009) esclarece que fazer com que o aluno tenha curiosidade sobre a língua escrita é uma forma de fazê-lo ver os detalhes das palavras, por meio disso ele compreenderá a forma correta de grafá-las.

Em relação à ausência de transgressão na palavra, se deu porque a aluna 02 (A2) grafou a palavra “empréstimo” da maneira correta. Quando solicitada a justificar a transgressão proposital, respondeu: “[...] *“empréstimo” é com dois S e eu só coloquei um...*”. Tal aluna tem consciência de como se grafa corretamente essa palavra, uma vez que isso pode ser evidenciado no ditado de palavras reais, todavia, ela encontrou um “erro” na palavra como alternativa para justificar que havia realizado a tarefa solicitada.

Quadro 39 - Tipos de transgressões intencionais cometidas por alunos com desempenho ruim em ortografia

Categoria Alunos	Omissão de letras	Acréscimo de letras	Substituição de letras	Alteração em pontos críticos	Alteração equivocada	Ausência de alteração
Aluno 7	06	00	01	04	01	00
Aluno 8	07	02	06	05	00	00
Aluno 9	00	00	01	11	01	00
Aluno 10	11	00	00	03	00	00
Aluno 11	04	00	06	06	01	00
Aluno 12	07	00	04	05	01	00
TOTAL	35	02	18	33	04	00

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

No grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia, a maior incidência de transgressões intencionais está relacionada à categoria “omissão de letras”, ou seja, os alunos ainda não têm conhecimento explícito das regras e, por isso, cometem transgressões

qualitativamente inferiores se comparadas aos erros intencionais cometidos pelos estudantes com desempenho bom em ortografia.

Todavia, mesmo os discentes com desempenho ruim em ortografia são capazes de cometer alterações propositais em casos que envolvem as regularidades e irregularidades ortográficas, tendo em vista que a segunda categoria com a maior incidência se deu em relação à “alteração em pontos críticos” com 33 ocorrências.

No contexto das alterações em pontos críticos, é importante ressaltar que, diferentemente dos alunos com bom desempenho em ortografia, uma discente (A9) com desempenho ruim concentrou suas alterações propositais, principalmente, em casos relacionados às regularidades diretas (afentura/aventura; panquimho/banquinho; enpresdino/emprestimo; yafarão/falaram). Disso, fica claro que tal aluna já têm explícitos os conhecimentos mais básicos das regras ortográficas, ou seja, as diferenças existentes entre os pares mínimos (P/B; T/D; F/V), todavia ainda necessita ter explícitos em sua mente os conhecimentos ortográficos das outras regularidades da ortografia.

A terceira categoria com alto índice de alterações se concentrou na categoria “substituição de letras”. Nessa classificação, encontramos substituição de uma vogal por outra (omre/honra; aventora/aventura) e substituição de consoantes (carlo/carro; hole/hoje; jolou/jojou etc.). Tais erros, assim como os de omissão de letras, são erros qualitativamente inferiores, o que deixa claro que a maioria dos conhecimentos ortográficos dos alunos com desempenho inferior em ortografia estão totalmente implícitos. (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010). Ademais, além de transgredir regras regulares simples (regulares diretas), os alunos com desempenho ruim também demonstraram maior facilidade em transgredir em contextos de irregularidades, os quais envolvem memorização e não necessitam de uma reflexão que culmine com o entendimento de regras subjacentes à escrita das palavras.

Com o menor número de alterações propositais estão as categorias “alteração equivocada” com 04 ocorrências, e “acréscimo de letras” com 02 incidências. Com relação às alterações equivocadas, elas se concentraram na grafia da palavra “honra”, a qual os alunos grafaram de várias formas (Hora; Ora; Onra; Omra), e justificaram que a palavra estava errada porque deveria ser escrita com dois R. Já o acréscimo de letras se deu em uma única palavra (banqualinho/banquinaho) em que a aluna (A8) acrescentou duas letras.

Na tabela seguinte, apresentamos a porcentagem das ocorrências das transgressões intencionais de acordo com os grupos de alunos com bom desempenho e com desempenho ruim em ortografia:

Tabela 5 - Porcentagem das transgressões intencionais por grupo de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia.

Categorias Grupo	Omissão de letras	Acréscimo de letras	Substituição de letras	Alteração em pontos críticos	Alteração equivocada	Ausência de alteração	TOTAL
Bom desempenho	8,82	00,00	02,35	33,52	00,59	00,59	45,87
Desempenho ruim	20,60	01,18	10,59	19,41	02,35	00,00	54,13
TOTAL	29,42	01,18	12,94	52,93	02,94	00,59	100%

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Como é possível evidenciar na tabela anterior, os alunos com desempenho ruim em ortografia cometeram mais transgressões intencionais do que o grupo de alunos com desempenho bom, haja vista as porcentagens de 54,13% e 45,87% respectivamente. Todavia, embora o grupo com desempenho inferior tenha violado mais contextos no interior das palavras, 32,37% dos erros relacionaram-se a contextos qualitativamente inferiores, ou seja, omissão de letras (20,60%), substituição de letras (10,59%) e acréscimo de letras (01,18%), os quais não necessitam de um conhecimento explícito e consciente por parte dos alunos sobre a ortografia da língua portuguesa.

O grupo de alunos com desempenho inferior também produziu alterações equivocadas (02,35%) e erros propositais em pontos críticos da ortografia (19,41%), de modo que esses últimos totalizaram uma parcela significativa da porcentagem de suas violações. No entanto, mesmo violando os contextos regulares da ortografia, os alunos não demonstraram domínio das regras de maneira explícita, como é possível evidenciar nas falas nas quais não faziam referência às regras ortográficas.

Em contrapartida, do total (45,87%) de violações intencionais produzidas pelo grupo de alunos com bom desempenho em ortografia, 33,52% se concentraram em contextos que transgrediam os contextos regulares e irregulares da ortografia. Já a outra parcela (12,35%) restante concentrou-se em erros propositais como: omissão de letras (08,82%), substituição de letras (02,35%), alteração equivocada (00,59%), além de ausência de alteração (00,59%).

Vale destacar que os nossos resultados corroboram os de Morais (2009) quando se utilizou das tarefas de transgressões intencionais para verificar os desempenhos dos alunos em ortografia e constatou que: as crianças com melhores desempenhos ortográficos sabem verbalizar regras ou identificar os casos irregulares, enquanto que as com piores rendimentos se mostravam quase impossibilitadas de verbalizar as regras que tinham violado; os alunos

demonstraram mais dificuldades em explicar algumas regras do que outras e em explicar o emprego das letras regradas pela morfologia ou classe gramatical.

Nessa perspectiva, destacamos algumas falas dos alunos com bom desempenho a respeito da justificativa para o erro de transgressão intencional: “[...] *tem que ser o M no final...*” (A1); “[...] *eu coloquei com M em vez de N... então ficou errado porque não é nem P e nem B...*” (A2); “[...] *“banquinho” eu coloquei com M sem ser um P ou B...*” (A2); “[...] *por causa que antes de P e B tem que colocar M...*” (A5) etc.

Os alunos com desempenho ruim, na maioria dos casos, não conseguiam verbalizar as regras, pois indicavam a falta de conhecimento da regra transgredida. É pertinente destacar as falas de uma aluna (A8) as quais demonstraram muitos aspectos importantes no que diz respeito ao ensino de ortografia.

Em primeira instância, é pertinente abordar que tal aluna fazia transgressões a partir de erros que ela cometeu anteriormente durante a sua escolarização, ou seja, ela não se detinha em conhecimentos baseados em sua compreensão sobre as regras, mas em contextos nos quais já havia apresentado dificuldades. Pelo que se pôde inferir das falas da aluna, tais memórias ficaram marcadas porque, provavelmente, fora corrigida por tais erros: “[...] *que no primeiro ano eu tive uma professora que ela ditava né?... aí ela ditava... falava... por exemplo... “carro”... aí eu escrevia “carlo”... ((risos))... confundia bastante...*” (A8); “[...] *“cantaram”?... quando eu era criança a minha ma/... eh:: eu fiz meio que uma musiquinha... aí eu coloquei a palavra “cantaram”... só que aí em vez de eu colocar a palavra “cantaram” certo... eu coloquei o L...*” (A8).

Em relação às falas anteriores, enfatizamos a fala da aluna a respeito do ditado, uma vez que, pelo que se pôde entender, tal instrumento era utilizado muito precocemente para a avaliação da ortografia e pautado em princípios tradicionais. A esse respeito, conforme Moraes (2009) o ensino de ortografia na escola não acontece de modo reflexivo, antes, tem se restringido à verificação, por meio dos ditados, o que não faz com que o aluno compreenda as regras ortográficas.

Nas falas abaixo, a mesma aluna, embora tendo baixo desempenho ortográfico, consegue verbalizar algumas justificativas para seus erros intencionais: “[...] *eu escrevi com N porque sempre “fim” é com M... então só essa parte só do M...*” (A8).

[...] *a regrinha é nunca esquecer do U e nem do som... porque tem gente que sempre coloca o U... mas... um exemplo... eh:: faz o som... sempre quando eu tô numa prova... eu gosto de falar tipo... QUA... CA... QUE... QUI... CO... CU... se a pessoa falar QUA::... [...] a palavra tem “queijo”... QUE... então tem que saber o som da palavra... (A8).*

Também destacamos uma fala da aluna que remete para as questões relativas à oposição entre norma culta e variação linguística quando tenta justificar o seu erro intencional: “[...] *eu coloquei “dormi” porque tem vez que a gente fala em casa “dormi”... então eu coloquei só o I...*” (A8).

Da fala anterior, fica claro que a aluna polariza o que é certo e o que é errado, ou seja, de um lado enxerga o modo de falar da família como incorreto e, do lado oposto, a maneira de escrever na escola que sempre é pautado na “linguagem correta”. Nesse sentido, a instituição escolar não pode ensinar a norma em oposição às variedades linguísticas, desconsiderando que existem graus de formalidades tanto na fala quanto na escrita, de modo que as duas modalidades se estabelecem em um contínuo. Assim,

[...] erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura da oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade [...] e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Em relação ao ponto levantado anteriormente, importa considerar que, conforme Morais e Teberosky (1994), existem dois fatores que interferem sobremaneira na aprendizagem da ortografia e no rendimento ortográfico dos escolares, quais sejam: o dialeto oral falado pela criança e a experiência de exposição à língua escrita impressa. Nesse contexto, anterior à escola, muitas crianças podem não ter tido experiências com a linguagem escrita impressa ou serem falantes de um dialeto que se distancia da variante de prestígio, desse modo, o papel da escola é atuar no sentido de suprir tais lacunas, pois, em virtude dos fatores já citados, é que os alunos podem ser taxados como aqueles com desempenhos ruins em ortografia e, portanto, com dificuldades na apropriação da linguagem padrão.

Diante dos dados anteriores, fica evidente que na medida em que os alunos vão se apropriando da ortografia de maneira explícita, eles diminuem as transgressões intencionais relacionadas a aspectos que não violam os pontos problemáticos da ortografia e passam a violar contextos relativos aos casos regulares e irregulares da ortografia. Além disso, os discentes com melhor desempenho optam por violar regularidades ortográficas mais complexas (regularidades contextuais e morfológico-gramaticais), enquanto os alunos com desempenho ruim ainda erram propositalmente em contextos regulares mais simples da ortografia, como os contextos de regularidades diretas.

Ainda em relação à tarefa de transgressões intencionais, é pertinente destacar que nenhum aluno deixou de errar propositalmente nas palavras propostas, mesmo aqueles que

foram mencionados como os que tinham dificuldades por conta de diagnóstico de TDAH ou por repetência escolar. Nesse sentido, as dificuldades dos alunos não podem ser vistas como suficientes para estigmatizá-los como incompetentes.

A esse respeito, Asbahr e Meira (2014) criticam o aumento significativo do número de crianças que são diagnosticadas com TDAH e a falta de reflexão que tem ocasionado uma epidemia de diagnósticos e, conseqüentemente, uma epidemia de tratamentos, sendo que a indústria farmacêutica tem gerado muito lucro, alimentando o sonho de resolver todos os problemas com o controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos. Assim, enfatizam que a motivação e atenção de uma criança para a atividade escolar depende, fundamentalmente, da natureza da atividade que o docente propõe, ou seja, as autoras defendem a necessidade de atividades significativas e práticas pedagógicas que façam sentido para o alunos, pois só assim será possível criar motivos para que eles tenham vontade de aprender.

Também destacamos que essa tarefa se constituiu como uma experiência boa para os alunos, uma vez que eles gostaram de “errar de propósito” e não tiveram dificuldades para realizá-la, de modo que demonstraram seu envolvimento com a tarefa. Diante disso, destaca-se a importância de atividades na escola que se assemelhem a essa, tendo em vista que rechaçar o erro do aluno o faz se distanciar dos conteúdos escolares, já do ponto de vista contrário, utilizar o erro do estudante e sua capacidade de errar intencionalmente é uma estratégia significativa para levá-lo à tomada de consciência sobre a linguagem, nesse caso sobre a ortografia.

Morais e Teberosky (1994) acreditam que, em vez de censurar as dúvidas das crianças, é necessário estimulá-las, pois isso é fundamental para que as crianças explicitem conscientemente seus conhecimentos sobre as restrições da norma ortográfica. Nesse sentido, destacam a importância dos jogos de transgressões para fomentar as dúvidas dos alunos e, conseqüentemente, suas elaborações mentais sobre a norma ortográfica.

Por isso, Moraes (2009, p. 73, grifo do autor) defende que a estratégia da transgressão intencional põe o aluno frente à forma certa e errada de determinadas palavras, levando-o, dessa forma, a refletir sobre os porquês de uma ser a forma certa e as outras erradas. Ademais, leva o aluno a refletir com o objetivo de “[...] *promover nos aprendizes o conhecimento explícito da existência (ou inexistência) de regras por trás de formas ortográficas das palavras*”, de modo que essa atividade atua na conscientização quanto aos princípios gerativos e as irregularidades da nossa norma ortográfica.

4.2.2 Descrição e análise dos modos de explicitação de regras ortográficas²⁹

Na análise do nível de explicitação verbal dos alunos, orientamo-nos à luz do Modelo de Redescritção Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1995; 2010). Nesse contexto, tendo em vista o que é estabelecido pela autora acerca de cada um dos quatro níveis de conhecimento, classificamos as respostas dos alunos de acordo com os seguintes critérios:

a) Implícito (I): casos em que os alunos escrevem a palavra e, no momento em que precisam justificar a escolha do(s) grafema(s), respondem: “não sei”, “não me lembro”, “está certo assim”, além de ausência de respostas, respostas incoerentes ou até mesmo justificativas que indicam que o aluno apenas memorizou a regra, mas não a aplica nos contextos requeridos.

b) Explicitação primária (E1): casos nos quais os discentes baseiam as suas justificativas em algum tipo de analogia com o som de outras palavras, de palavras que tenham a forma parecida ou até mesmo se baseiam nos sons das próprias palavras como apoio para fazer a justificativa da escolha de determinada letra (ou dígrafo).

c) Explicitação secundária (E2): casos em que os estudantes já são capazes de fazer referência ao contexto da regra sem, no entanto, conseguir generalizar ou explicitar a regra de maneira precisa.

d) Explicitação terciária (E3): casos nos quais os alunos são capazes de gerar a grafia correta da palavra e explicar adequadamente a regra pela qual se orientaram para grafá-la.

Dessa maneira, a seguir, apresentamos os resultados relativos aos níveis de explicitação das regras dos contextos focalizados. Optamos por dividir em seções a natureza das regularidades e irregularidades ortográficas.

4.2.2.1 Nível de explicitação verbal dos alunos sobre casos envolvendo regularidades contextuais

No que diz respeito aos casos relativos a grafias relacionadas às regularidades contextuais, foram selecionados, para a segunda fase da pesquisa, os diferentes contextos de usos do R e do M e N no interior das palavras. Desse modo, a seguir, expomos a discussão dos dados relativos aos níveis de explicitação ortográfica de acordo com os contextos focalizados.

²⁹ É pertinente esclarecer que tais dados são fruto da entrevista (Apêndice D), a qual os alunos foram submetidos durante a segunda fase da pesquisa.

Com relação ao **R inicial**, observamos nas explicitações dos alunos os seguintes níveis, conforme se verifica na tabela seguinte:

Tabela 6 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **R inicial**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	04	33%
Nível Explícito 1	00	00%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	08	67%
TOTAL	12 ³⁰	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Conforme podemos observar nos dados da tabela anterior, a verbalização dos alunos referente à regra do R inicial se concentrou em dois polos opostos, ou seja, alguns alunos estão em um nível rudimentar (Implícito), enquanto outros já têm o conhecimento totalmente explícito (E3) a respeito deste contexto de utilização da grafia do r-forte em início de palavras.

Assim, 04 alunos (33%), apesar de grafarem a palavra corretamente, não souberam explicitar uma justificativa sobre a utilização de apenas um R no início da palavra, apesar da existência do som forte, o que denota que esse conhecimento está totalmente implícito. Com relação a esse nível, obtivemos justificativas como: “Acho que não tem regra” (A6, A11). “Eu não lembro” (A10).

[...] eu ((risos))... eu acho que tem sim uma regrinha porque sempre quando a professora do primeiro ano lá da outra escola... sem ser nessa... a minha professora ela falava pra gente escrever algumas coisas... tipo aquela música lá da rosa e o cravo... [...] então eu gravei isso na minha cabeça... que “rosa” é um R só... então eu gravei isso na minha cabeça... (A8).

Diante das respostas anteriores, é possível inferir que tais alunos não obtiveram oportunidades de refletirem sobre esse contexto ortográfico, o que os levou a utilizarem a estratégia de “decorar” a forma ortográfica correta sem, no entanto, compreenderem que existe uma regra que se aplica na grafia de palavras com o R inicial. Nesse contexto, Moraes (2009) estabelece que é necessário que o professor compreenda as questões ortográficas para

³⁰ Ressaltamos que na análise dos níveis de verbalização, incluímos os discentes com desempenhos bons e ruins, o que está em consonância com a amostra com a qual trabalhamos na segunda etapa da investigação, ou seja, doze alunos.

poder ensinar a ortografia aos seus alunos de modo reflexivo e não punitivo, além de tudo, deve conhecer como a criança reconstrói a norma ortográfica em sua mente para poder compreender como o aluno aprende.

Contudo, 08 alunos (67%) e, portanto, mais da metade do grupo de alunos pesquisados já tem explícito o conhecimento acerca da regra do uso do R inicial, o que faz com que esses alunos consigam não só gerar a grafia correta da letra, mas justificar a sua escolha: “*tem uma regra... que não pode se começar com dois R...*” (A12), “*no começo das palavras não pode ser duas letras [R]... tem que ser só uma...*” (A4) etc.

É pertinente destacar que, levando em consideração o grupo de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia, 05 alunos com bom desempenho souberam explicitar a regra adequadamente e um não conseguiu verbalizá-la, enquanto 03 alunos do grupo de desempenho ruim em ortografia conseguiram justificar e a outra metade (03) ainda tem esse conhecimento implícito e, portanto, não passível de verbalização. Nesse sentido, é importante que os docentes chamem a atenção dos alunos para as nuances das palavras e para as formas ortográficas de geração das grafias, conforme defende Moraes (2009).

No que diz respeito ao **R precedido de consoantes**, os alunos tiveram mais facilidade para gerar a grafia correta do que para verbalizar o porquê da utilização de apenas um R. Foram dois os contextos focalizados: **R precedido de consoante no meio da sílaba** (cravo) e **R precedido de consoante no início da sílaba** (honra).

Com relação ao contexto de **R precedido de consoante no meio da sílaba**, todos os alunos geraram a grafia correta no ditado, todavia apresentaram dificuldades de verbalização, conforme podemos verificar na frequência dos níveis de verbalização desse contexto ortográfico:

Tabela 7 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **R precedido de consoante no meio da sílaba**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	07	58%
Nível Explícito 1	05	42%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	00	00%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Apreende-se dos dados anteriores que os alunos se situam nos dois níveis mais rudimentares, uma vez que não sabem verbalizar a explicação para utilização da letra R no contexto focalizado.

Nesse sentido, a verbalização de 07 alunos (58%) se situou no nível implícito, ou seja, no desconhecimento da existência de uma regra que condicionasse o uso do grafema: “*bom... porque é uma regrinha né?... a palavra “cra-vo”... eu aprendi também a mesma coisa no primeiro ano... o cra... cre... cri... cro... cru né?... [...] então eu gravei...*” (A8), “*porque:: tá no meio da palavra....*” (A1) etc. Já as justificativas de 05 discentes (48%) foram classificadas como uma explicitação primária (E1), os quais usaram uma justificativa com apoio no som da palavra: “*é... porque:: regra assim... quando a gente fala parece que é só um R...*” (A4), “*porque o som da palavra é CRA... aí fica CR...*” (A7), “*é porque se eu escrevesse com dois ia ficar “crra” ((tentando pronunciar a palavra))...*” etc.

Desse modo, com relação ao contexto do R precedido de consoante no meio da sílaba, todos os alunos, mesmo os com desempenhos bons, não conseguiram verbalizar a regra de maneira satisfatória. Vale destacar que 03 alunos com bom desempenho e 02 com desempenhos ruins em ortografia conseguiram atingir um nível de explicitação primária enquanto os outros 07 ainda permanecem desconhecendo a regra que condiciona o uso do grafema R quando este vem precedido de consoantes no meio da sílaba.

No que tange ao **R precedido de consoante no início da sílaba**, utilizamos a palavra *honra* representando tal contexto e os alunos apresentaram muitas dificuldades para verbalizar a regra, muitos deles, inclusive, geraram a grafia incorreta na escrita da palavra (*honrra*). Conforme se pode verificar na tabela que se segue, os alunos apresentaram os seguintes níveis de explicitação verbal quanto a esse caso:

Tabela 8 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **R precedido de consoante no início da sílaba**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	11	92%
Nível Explícito 1	00	00%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	01	08%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Verifica-se que, com exceção de um aluno, os demais (92%) não conseguiram verbalizar a regra, pois suas justificativas se restringiram a verbalizações que indicavam o desconhecimento da regra. Assim, embora alguns tenham escrito a palavra corretamente, não conseguiram justificar a grafia da palavra: “*“honra”?... era pra ser com dois R... só que não é... [...] aí que dificulta... porque::... o som também é forte...*” (A3), “*sei lá...*” (A4), “*não sei...*” (A7); ou até mesmo uma justificativa para a grafia equivocada da palavra: “*“honra” é::: aqui é quase a mesma coisa eu aprendi as palavras com dois R e um R só e eu queria... e se eu tivesse mudado “honrra” ((articulando um som forte para a grafia de R))... não seria “honra” ((articulando um som fraco para a grafia de R)) né?...*” (A8), “*eu escrevi com dois R.... senão ia ficar “honra” ((articulando um som fraco para a grafia de R))...*” (A2).

A única verbalização adequada da regra que se situou em um nível de explicitação terciária (E3) foi a de uma aluna do grupo com bom desempenho: “*é porque tá entre uma vogal e uma consoante...*” (A5). Vale destacar que os alunos com desempenho ruim, além de terem dificuldade para verbalizarem a regra, também tiveram mais dificuldades para gerar a grafia correta da palavra do que os alunos com desempenho bom em ortografia.

Desse modo, os alunos que grafaram a palavra de maneira inadequada partem de uma generalização equivocada e erram a grafia, uma vez que compreenderam a regra para a posição intervocálica, ou seja, a de que se “o som é forte, usa-se o RR”, contudo não aprenderam a restrição quanto ao contexto de r-forte entre consoante e vogal, o que denota que o conhecimento está implícito (KARMILOFF-SMITH, 1995, 2010) e que os alunos precisam entender a regra subjacente ao contexto para que saibam não somente gerar a grafia correta, mas saber o porquê de se grafar de uma maneira e não de outra.

Ainda com relação às posições do R no interior das palavras, utilizamos um contexto de **R em final de sílaba** (torcida), contexto em que os alunos também apresentaram dificuldades para justificar a grafia escolhida para a marcação do som de R. Na tabela, a seguir, é possível verificar os níveis de explicitação verbal dos alunos acerca deste contexto:

Tabela 9 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **R em final de sílaba**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	06	50%
Nível Explícito 1	06	50%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	00	00%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Na tabela anterior, verifica-se que as explicitações verbais dos alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia se concentraram nos dois níveis mais rudimentares de explicitação, ou seja, no nível implícito e no nível de explicitação primária, o que demonstra que os alunos ainda não possuem segurança para justificar a escolha da grafia, uma vez que esse conhecimento ainda não está explícito e consciente em sua mente, conforme o que é proposto no modelo de Redescrição Representacional proposto por Karmiloff-Smith (1995; 2010).

Com relação ao nível implícito, houve casos em que os alunos não souberam explicitar a regra, outros em que os alunos justificaram, porém seu conhecimento não foi o suficiente para demonstrar que conheciam a regra a respeito do contexto focalizado, uma vez que suas explicações se limitaram a: *“eu acho que não tem dois R... é assim mesmo...”* (A10); *“porque:: tá no meio da palavra...”* (A1). Já no que se refere aos alunos que tiveram um nível de explicitação primária, suas justificativas se basearam em aproximações com o som da palavra: *“torcida”?... eu não pus dois R porque senão ia ficar “torreida” ((articulando a palavra))”...* (A3); *“com um R só... bom... tor-cida... eu faço meio que... em alguma prova quando eu vou escrever alguma coisa com o som de tor-cida... eu repito elas várias vezes né? pra ver se é aquele som de tor e não o som de “rra”... tor... rra... entendeu?”* (A8) etc.

Desses dados fica evidente que sem a reflexão os alunos nunca conseguirão se apropriar das palavras regulares da ortografia, para as quais é necessário um conhecimento explícito e consciente (MORAIS, 2009), de modo que o estudante consiga realizar generalizações quando grafar palavras que são regidas pela mesma regra.

Levando em consideração o grupo de alunos com desempenho bom e ruim em ortografia, destacamos que ambos os grupos tiveram desempenhos iguais em relação aos níveis de explicitação verbal do contexto de R na palavra *torcida*, tendo em vista que 03 alunos com bom desempenho se situaram no nível Implícito e 03 no nível Explícito 1, o mesmo ocorreu no grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia.

Focalizamos, ainda, o contexto do **R-forte entre vogais** (*carro*) e, embora todos os alunos tenham grafado a palavra corretamente, os níveis de explicitação não atingiram um conhecimento Explícito 3 acerca da regra, conforme podemos evidenciar na tabela seguinte:

Tabela 10 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do R-forte entre vogais

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	06	50%
Nível Explícito 1	04	33%
Nível Explícito 2	02	17%
Nível Explícito 3	00	00%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Na tabela anterior, verifica-se que nenhum aluno conseguiu atingir o nível de explicitação terciária em relação à regra do r-forte entre vogais. Nesse contexto, as explicitações verbais com relação à grafia do RR na palavra *carro* se limitaram aos outros níveis mais inferiores.

Com relação às justificativas verbais para a escolha do R duplicado no contexto da palavra focalizada, obtivemos verbalizações que se adequaram ao nível Implícito: “*que das palavras mais fortes têm que ser só com um R e das com som mais fraco tem que ser com dois R...*” (A1); “*se tem ((alguma regra)) eu não lembro...*” (A7); “*porque carro... eu já vi vários filmes também que carro se escreve com dois R... [...] então isso é uma regrinha também que eu aprendi já na escola e que eu gravei na minha cabeça... eu acho que tem regrinha... só que::... [...] eu não lembro...*” (A8); “*que::: eu me lembre “carro” é com dois mesmo... é que::: no mesmo dia a professora tinha escrito “carro” na lousa e era com dois R...*” (A10) etc. Dessas respostas, fica evidente que os alunos utilizam a estratégia de decorar a grafia das palavras, mas não sabem refletir sobre o porquê de se utilizar o R duplicado entre vogais, além disso a justificativa da aluna 01 (A1) evidencia que a simples memorização da regra sem uma reflexão que leve os discentes a compreenderem o que “está por trás da regra” não é capaz de fazer com que eles tenham consciência explícita da regra, o que os faz, muitas vezes, verbalizarem uma regra inadequada que contraria a própria hipótese que construíram na grafia da palavra.

Obtivemos também justificativas que se situaram no nível Explícito 1: “*o som também... “carro”... e se tivesse o som R ia ser “caro”...*” (A4); “*porque senão ia ficar “caro”...*” (A5); “*porque ia ficar “caro”... [...] quando usa dois fica mais longo assim e quando usa um fica mais curto?...*” (A9). Além de justificativas que se aproximaram mais da regra, evidenciadas em redescrições representacionais do nível Explícito 2: “*por causa que... senão... ia ficar “caro”... [...] quando tem o som tipo RRA... RRO... é com dois R...*” (A3);

“porque senão o som vai ficar mais fraco... quando for um R é o som mais fraco...” (A11). Desse modo, embora as explicitações secundárias tenham se aproximado da regra, os alunos não conseguiram explicitá-la de maneira precisa, salientando que o R duplicado só ocorre em palavras com o som forte entre vogais, uma vez que desconhecem a restrição para as palavras com o som de R forte na posição entre consoante e vogal, como foi possível atestar nas verbalizações referentes à palavra *Honra*, exemplar desse contexto e já discutida anteriormente.

Ressalta-se que nos grupos de desempenho em ortografia obtivemos os seguintes níveis de explicitação verbal com relação ao contexto de **R-forte entre vogais**: desempenho bom em ortografia – 02 alunos com verbalizações implícitas, 03 alunos com explicitações primárias e 01 aluno com explicitação secundária; desempenho ruim em ortografia – 04 alunos com justificativas implícitas, 01 discente com explicitação primária e 01 com explicitação secundária.

Nos contextos relacionados a regularidades contextuais, além das possibilidades de usos de R no interior das palavras, também focalizamos os contextos de usos de M, N e NH, de modo a conhecer quais são os níveis de conhecimento que os alunos têm sobre esses contextos.

No que se refere ao M e N iniciais, obtivemos diferentes resultados de explicitações, embora se tratem de um mesmo contexto. Desse modo, vamos abordá-los separadamente. Assim, utilizamos a palavra *mão* para trabalhar com o contexto do **M inicial** e obtivemos os seguintes níveis de explicitação:

Tabela 11 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **M inicial**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	04	50%
Nível Explícito 1	06	33%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	02	17%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Conforme é possível identificar na tabela acima, 06 alunos tiveram justificativas baseadas na explicitação primária (E1) com respostas relacionadas à observação do som da

palavra: “*porque daí ficaria “não”...³¹*” (A4), “*ah:: sim né?... tipo “mão” pode confundir com “não” né?... porque ela fala “mão” e “não”... ela pode confundir com “não”...*” (A8) etc.; 04 alunos não conseguiram explicitar nenhum conhecimento, mesmo que básico, sobre esse contexto, indicando ausência de regra ou não sabendo explicitá-la; e 02 alunos atingiram o nível de explicitação terciária (E3): *sim... porque eles têm sons diferentes... ((fazendo referência ao M e ao N))* (A9); “*é por causa do som...*” (A1).

Das verbalizações relativas ao **M inicial**, o grupo com bom desempenho em ortografia obteve o seguinte desempenho: 02 verbalizações implícitas (I), 03 explicitações primárias (E1) e 01 explicitação terciária (E3); já no grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia foram observadas 02 justificativas denotando um conhecimento implícito (I), 03 explicitações primárias (E1) e 01 explicitação terciária (E3), o que demonstra que os alunos com diferentes desempenhos em ortografia têm resultados semelhantes no que diz respeito ao conhecimento da regra que condiciona o uso de M no início das palavras.

Em relação ao uso do **N inicial**, utilizamos a palavra *nada* para compreender qual o conhecimento que os alunos tinham sobre a grafia dessa palavra envolvendo um contexto de regularidade contextual. Encontramos nas justificativas dos alunos os seguintes níveis de explicitação de tal conhecimento:

Tabela 12 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **N inicial**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	04	33%
Nível Explícito 1	05	42%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	03	25%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Conforme é possível observar nos dados anteriores, 04 alunos (33%) demonstraram um total desconhecimento da regra que rege a grafia do **N inicial**, 05 alunos (42%) realizaram verbalizações que se adequaram ao nível Explícito 1 (E1): “*porque senão ia ficar “mada”...*” (A5) etc. Enquanto um quarto dos discentes (25%) demonstraram um conhecimento baseado em explicitações terciárias: “*tem que saber pelo som*” (A1); “*a questão do som...*” (A7); “[...]”

³¹ Em relação ao M inicial, foi perguntado aos alunos porque eles optaram por colocar um M no início da palavra e não um N, por exemplo, tendo em vista que algumas crianças se confundem e grafam um N em vez de M.

é o som... porque você fala “nada” né?... e como eu já fiz também o NA... NE... NI... NO... NU... então eu aprendi isso né?...” (A8).

No grupo de alunos, observamos que os com desempenho bom se situaram nos seguintes níveis de explicitação: 01 justificativa com conhecimento Implícito (I), 04 situadas no nível Explícito 1 (E1) e 01 no nível Explícito 3 (E3). Já as respostas do grupo de alunos com desempenho ruim foram 03 relativas ao nível Implícito (I), 01 ao nível Explícito 1 (E1) e 02 ao nível Explícito 3 (E3). É pertinente destacar que o número de respostas E3 (explicitação terciária) dos discentes com desempenho ruim foi superior ao do grupo de alunos com desempenho bom, o que demonstra que todos possuem um nível maior ou menor de conhecimento dependendo do contexto ortográfico focalizado, o que significa que o grupo com desempenho inferior obteve mais possibilidades de refletir sobre alguns domínios ortográficos do que sobre outros e isso é evidente na forma como os estudantes utilizam esse conhecimento nas diferentes atividades que lhes são exigidas.

Com relação aos usos de M e N iniciais, por serem contextos de regularidades contextuais mais básicos, não esperávamos que os alunos fossem apresentar tantas dificuldades para a verbalização da regra, tendo em vista que o que rege a grafia da palavra no contexto inicial é o som. Dessa maneira, embora os discentes não tenham apresentado dificuldades (e nem erros) na grafia dessas consoantes, não demonstraram tanta facilidade para justificar suas escolhas gráficas, o que deixa evidente que mesmo os contextos mais simples devem ser trabalhados com os aprendizes, pois é necessário que compreendam o sistema ortográfico da língua portuguesa.

Com relação ao **M final**, utilizamos a palavra *fim* para compreender o nível de explicitação dos alunos sobre tal regularidade contextual. Observamos os seguintes níveis de explicitação verbal:

Tabela 13 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **M final**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	08	66,66%
Nível Explícito 1	00	00,00%
Nível Explícito 2	02	16,67%
Nível Explícito 3	02	16,67%
TOTAL	12	100,00%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Embora todos os alunos tenham grafado a palavra corretamente, tiveram dificuldades para justificar a escolha da grafia do M no final da palavra selecionada. Nesse sentido, dois terços dos alunos (08 alunos) não demonstraram nenhum conhecimento sobre a regra relacionada ao contexto de **M final**, como é possível observar nas seguintes tentativas em justificar a escolha da grafia: ““fim”?... é por causa que com N fica errado... acho que não... ((tem regra))” (A2); “porque senão ia ficar estranho com N no final...” (A5); “por causa que a palavra não continua e porque sempre que eu assistia filme assim... eu:: vi que o fim era com M... então eu gravei isso também... [...] eu acho que uma regrinha não tem...” (A8) etc.

Com relação ao contexto já mencionado, encontramos, ainda, 02 respostas que se encaixaram no nível Explícito 2 (E2): “porque não se pode terminar nenhuma palavra com N...” (A1), ““fim”... eu coloquei com M porque eh:: as palavras têm que terminar com M...” (A2); além de 02 justificativas que demonstraram um conhecimento de nível Explícito 3 (E3): “eu acho que tem sim ((regra))... todas as palavras terminam com M... menos nome de pessoas e algumas palavras em inglês...” (A4) “porque... quase em todas as palavras... menos em nome de pessoa... termina com M...” (A7).

Levando em consideração o desempenho intragrupos, observamos que os alunos com bom desempenho se situaram em diferentes níveis: 03 justificativas de nível Implícito (I), 02 de nível Explícito 2 (E2) e 01 resposta que se encaixou no nível Explícito 3 (E3). No grupo com desempenho ruim em ortografia, observamos 05 verbalizações em nível Implícito (I) e uma representação do conhecimento em nível Explícito 3 (E3).

Em relação às possibilidades de usos de M ou N, focalizamos determinadas palavras que buscaram apreender o nível de conhecimento dos alunos quanto à utilização de **M e N no meio das palavras**. Para tanto, utilizamos as seguintes palavras: *tambor*, *empréstimo*, *banquinho* e *aventura*. Dessa maneira, tendo em vista que os alunos obtiveram os mesmos desempenhos quanto ao nível de verbalização em tais contextos, optamos por abordar os contextos em apenas uma tabela.

É pertinente destacar que houve casos nos quais os discentes com desempenho ruim, muitas vezes, verbalizavam a regra, mas não a aplicavam no contexto da palavra, ou seja, se acertavam a grafia, isso não era fruto de conhecimento explícito, mas de utilização de M ou N ao acaso, o que reafirma o que Karmiloff-Smith (1995; 2010) define quando explicita que a memorização de regras não é suficiente para que o aluno consiga utilizar tal “aprendizagem” quando é necessário grafar palavras que requerem um conhecimento explícito do contexto da regra. Nesses casos, obtivemos respostas tais como: “[...] “tambor” eu errei... [...] por causa que eu coloquei o N em vez do M... [...] M vem antes de B e P...” (A7); “eu escrevi errado...

[...] porque o M é antes de P e B e eu coloquei N...” (A9); “agora que eu lembrei... só pode usar M antes de P e B...” (A10) etc. Ou então os alunos usavam a regra de acordo com o que tinham colocado na grafia da palavra: “uhun... “tambor” eh:: tambor é que a minha mãe sempre me disse e eu também sempre aprendi na escola... que antes de P e B é N... então eu gravei isso... então eu fiz com N porque antes de P e B é N... então eu aprendi isso...” (A8) e “sim... porque antes de P e B é sempre M... por isso... eu coloquei o M e não o N...” (A8). Assim, tais respostas foram categorizadas como referentes a um nível Implícito (I), tendo em vista que os dados apontam para o fato de que os estudantes memorizaram a regra.

A seguir, apresentamos as frequências de acordo com os níveis de verbalização dos alunos quanto aos contextos de **M e N no meio das palavras**:

Tabela 14 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra das grafias do **M e N no meio das palavras**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	28	58%
Nível Explícito 1	00	00%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	20	42%
TOTAL	48	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Vemos na tabela anterior que 58% das respostas relativas às quatro palavras focalizadas permanecem em um nível totalmente implícito, uma vez que os alunos não compreenderam a regra subjacente ao contexto. Nesse sentido, as 28 respostas são de 07 estudantes, de modo que 06 são do grupo de desempenho ruim em ortografia e 01 do grupo de desempenho bom em ortografia. Algumas das respostas exemplares desse nível de justificativa são: “não... aqui era pra ser... “ban”... “ban”... tem o som mais forte o “ban”... é porque “ban”... “banquinho”... o som é mais forte...” (A11), “não sei...” (A11); “eu acho que:: não... não tem ((regra))...” (A12) etc., além de respostas incoerentes ou contrárias à regra, as quais já foram demonstradas anteriormente.

Vale ressaltar que os alunos com desempenho inferior em ortografia ora acertavam na grafia das palavras em tais contextos e ora erravam, o que demonstra a insegurança na escrita das palavras e a ausência de um conhecimento explícito da regra, o qual sirva de orientação no momento das atividades de escrita. Contudo, diferentemente dos alunos com

desempenho ruim, o único aluno do grupo de desempenho superior que não conseguiu verbalizar a regra foi capaz de gerar todas as grafias corretamente.

Com relação às demais respostas, ou seja, 20 verbalizações que se situaram em um nível de explicitação terciária (E3), são as justificativas de 05 alunos do grupo de bom desempenho em ortografia, os quais grafaram as quatro palavras corretamente e conseguiram justificar de maneira adequada a regra que orientava a sua escrita. Dessa maneira, obtivemos verbalizações tais como: “só que o M quando está no meio da palavra... ele tem que ser antes de P e B...” (A2); “porque tem uma regra... sempre antes do B ou do P tem que ter o M...” (A3); “porque antes de P e B sempre vem o M...” (A4); “porque não é nem P e nem B...” (A4).

Ainda focalizando as regras contextuais referentes à marcação nasal, utilizamos o contexto de **NH** na palavra *banquinho* e obtivemos os seguintes níveis de verbalização da representação do conhecimento dos alunos sobre esse contexto:

Tabela 15 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **NH**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	05	42%
Nível Explícito 1	03	25%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	04	33%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Os dados da tabela anterior demonstram que 67% dos discentes, ou seja, 08 alunos ainda possuem um conhecimento menos elaborado sobre o contexto focalizado, os quais são representados no formato Implícito (I) ou no formato de explicitação primária (E1). Deste modo, quanto às verbalizações em nível Implícito (I), observamos que os alunos não souberam explicitar uma justificativa para a grafia da palavra e no nível Explícito 1 (E1) foram categorizadas respostas nas quais a tentativa de elucidar era baseada no som da palavra: “se eu não colocasse o NH ia ficar “banquino”... (A2); “por causa que se tirasse o H ia ficar “banquino”...” (A5) etc.

Em respostas classificadas como coerentes com o formato de explicitação terciária (E3), encontramos justificativas como: “NH?... porque quando faz NHA... NHE... NHI...

NHO... NHU... tem que ser com H... o som...” (A3); ““banquinho” porque não ia ser “banquino” ((risos))... então... [...] o som...” (A8) etc.

Em relação aos grupos, destacamos os desempenhos: 03 alunos com desempenho ruim em ortografia não foram capazes de justificar sua escolha gráfica (nível Implícito), 01 discente verbalizou uma resposta no formato Explícito 1 (E1) e 02 conseguiram representar o conhecimento sobre o contexto de NH no formato Explícito 3 (E3), enquanto no grupo com bom desempenho, 02 justificativas se situaram no nível Implícito (I), 02 no nível Explícito 1 (E1) e 02 no nível Explícito 3 (E3).

4.2.2.2 Nível de explicitação verbal dos alunos sobre casos envolvendo regularidades morfológico-gramaticais

Com relação aos casos envolvendo regularidades morfológico-gramaticais, selecionamos três tipos de dificuldades apresentadas pelos alunos, ou seja, AM e ãO, uso do R final em palavras no infinitivo e o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado.

Com relação ao **uso do R final em palavras no infinitivo**, foram selecionadas três palavras sobre as quais os alunos apresentaram os mesmos conhecimentos em nível de verbalização. Desse modo, embora tenham escrito as palavras corretamente, os alunos apresentaram diferentes níveis de verbalização, o que pode ser evidenciado na tabela abaixo:

Tabela 16 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **R final em palavras no infinitivo**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	33	92%
Nível Explícito 1	03	08%
Nível Explícito 2	00	00%
Nível Explícito 3	00	00%
TOTAL	36	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Embora os alunos não tenham apresentado dificuldades em escrever as palavras grafando o R final nas palavras no infinitivo, apresentaram dificuldades na tarefa de verbalizar o porquê da escolha gráfica, conforme podemos verificar nos dados apresentados

na tabela anterior. Nesse sentido, excetuando um aluno de bom desempenho que conseguiu atingir um nível Explícito 1 (E1) na tarefa verbal, todas as demais respostas (33) dos alunos em relação às três palavras enfocadas se situaram em um nível Implícito (I) de conhecimento.

Dessa maneira, encontramos justificativas para o nível Implícito (I) que indicaram a ausência de regra para o contexto, alunos que se omitiram quanto à resposta, além de muitos casos nos quais trataram sobre a linguagem informal x a linguagem formal: *“é por causa que isso é o que a gente fala... [...] é a nossa linguagem... só que quando escrever... tem que escrever certo...”* (A3); *“tem que se escrever com R... porque a nossa linguagem é informal... aí pra escrever tem que ser formal...”* (A2); *“bom... eu acho que não é diferente... eh::: uma gíria...”* (A4); *“porque:: a gente fala de um modo diferente... tipo... a gente fala dormi... vou dormi... assim... só que eu acho que é um tipo errado de não acrescentar um R no final... porque a gente lá em casa fala né?... [...] na escrita não pode... tem o jeito certo pra poder escrever...”* (A8).

Conforme se verifica nas respostas anteriores, embora os alunos não saibam verbalizar a regra referente ao R final em palavras no infinitivo, esse é um caso característico de variação linguística e os discentes são sensíveis a isso, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2004, p. 30) quando diz que “Até as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar também de diferenças dialetais”. Todavia, alguns estudantes estão estigmatizando uma maneira de falar em detrimento de sua forma escrita, tratando-a como “erro”. Nesse contexto, é importante que o docente faça com que o aluno compreenda a regra subjacente a escrita desse contexto (R final em palavras no infinitivo) e, mais do que isso, leve-o à reflexão sobre as possibilidades linguísticas, de modo a desmistificar o preconceito e valorizar as diversidades linguísticas.

Com relação ao nível Implícito (I), importa-nos considerar a resposta de um aluno de desempenho ruim, a qual, em princípio, entendíamos que denotava um conhecimento da regra em nível Explícito 3 (E3), o qual, quando indagado sobre sua escolha gráfica da marcação do R final na palavra *dormir*, disse: *“é porque vai tá no futuro... a regra é que tem que colocar um R se for no futuro...”* (A12). Todavia, essa resposta não se sustentou nas outras duas palavras que também apresentavam o mesmo contexto, sobre as quais o aluno indicou a ausência de regras, o que nos fez classificar a verbalização exposta anteriormente como em nível Implícito.

As três respostas representadas no nível Explícito 1 (E1) foram proferidas por um aluno que fez comparações relacionadas ao som da palavra, ressaltando as diferenças entre a utilização do marcador de infinitivo e sua não utilização que daria origem a uma outra

palavra: “*porque senão ia ficar “dormi”...*” (A5); “*porque se tirasse o R ia ficar “bebe”...*” (A5) etc.

Em se tratando dos contextos de **AM x ÑO**, foram utilizadas três palavras para representarem tais contextos, quais sejam: *falaram*, *cantarão* e *cantaram*. Os níveis de explicitação são demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 17 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra das grafias do **AM e ÑO**

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	09	25,00%
Nível Explícito 1	00	00,00%
Nível Explícito 2	03	08,33%
Nível Explícito 3	24	66,67%
TOTAL	36	100,00%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Com relação aos casos de AM e ÑO nas flexões verbais, os alunos apresentaram mais justificativas pautadas em um nível mais elaborado de representação do conhecimento, ou seja, 24 respostas baseadas em explicitações terciárias (E3). Desse modo, 08 alunos conseguiram não só escrever, mas verbalizar com precisão a justificativa para as três palavras que requeriam tal conhecimento: “*por causa do som... o AM... “falaram”... se fosse ÑO ia ser futuro... igual “cantarão” no futuro...*” (A2); “*“cantaram” é o mesmo que “falaram”... passado...*” (A3); “*quando você escreve AM... com A e M no final... quer dizer que tá no passado... [...] e no outro quer dizer que vai acontecer... [...] no futuro...*” (A5); “*tem o do futuro que é “falarão” e do passado que é “falaram”...*” (A7); “*porque eles vão cantar...*” (A9) etc.

Observamos, ainda, verbalizações em nível implícito (I): “*“falaram” eu acho que deve ser presente né?...*” (A6); “*[...] ai... eu não lembro ((risos))... mas eu lembro que eu aprendi essa regrinha de falarão e cantarão... [...] eu acho que o “cantaram” é do futuro e do “falaram” é do presente... eu me confundo muito...*” (A8). “*que ÑO é pra passado e M é pra futuro...*” (A12) etc.

Além dos níveis já descritos anteriormente, evidenciamos verbalizações de 01 aluno que se situaram no nível de explicitação secundária (E2), o qual fez referência ao contexto da regra, mas explicitou-a parcialmente, como é possível evidenciar em uma de suas justificativas: “*é... que a professora explicou do tempo... porque tem “falarão” e “falaram”...*”

“falaram” é porque eles tão falando no presente... tá falando agora... mas “falarão” é porque eles ainda vão falar...” (A10).

Com relação ao desempenho nos dois grupos de alunos, 05 discentes de bom desempenho conseguiram explicitar as regras de **AM e ãO** em nível Explícito 3 (E3) e o conhecimento de 01 ainda permanece no nível Implícito, já os escolares com desempenho ruim obtiveram resultados qualitativamente inferiores: 03 conseguiram atingir o nível Explícito 3 (E3), 01 verbalizou respostas que se encaixaram no nível Explícito 2 (E2) e 02 ainda tem esse conhecimento totalmente Implícito (I) e, portanto, não passível de verbalização. Em relação aos contextos em pauta, é pertinente considerar que os alunos com desempenho ruim que ainda tem uma representação implícita a respeito do conhecimento da regra também tiveram dificuldades para grafar as terminações verbais adequadamente.

No que tange ao contexto do **uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado**, utilizamos duas palavras (*falou* e *jogou*) e observamos que os alunos de ambos os desempenhos (bons e ruins) apresentaram desempenhos verbais diferentes em relação a cada uma das palavras, de modo que apresentaremos tabelas separadas para discutir os resultados. Nesse sentido, apresentamos, abaixo, a tabela referente às verbalizações sobre a palavra *falou*:

Tabela 18 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado na palavra *falou*

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	10	83,34%
Nível Explícito 1	01	08,33%
Nível Explícito 2	01	08,33%
Nível Explícito 3	00	00,00%
TOTAL	12	100,00%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Com relação à palavra *falou*, a partir dos dados acima, observa-se que 10 alunos (83,34%) ainda têm um conhecimento representado de maneira implícita: *“hum... eu acho que não tem explicação...”* (A4); *“eu não me lembro...”* (A7); *“[...] ‘falo’... eu escrevi ‘falou’ porque é o jeito certo de se escrever na palavra né?... [...] é... pra gente a gente fala assim né?... [...] mas a gente tem que quando escrever uma palavra... a regra é escrever ‘falou’...”* (A8); *“acho que:.... [...] ou é um U ou é um L... eu não conheço essa regra...”* (A12) etc.

Dois alunos que apresentaram conhecimentos um pouco mais elaborados a respeito do conhecimento da regra são alunos do grupo de desempenho bom. Uma aluna verbalizou o conhecimento em nível Explícito 1: “*por causa que se eu terminasse com L ia ficar estranho... “falol”... o som é quase igual... só que muda...*” (A3); e outra aluna se aproximou mais da regra, representando o conhecimento no formato Explícito 2: “*porque ele já falou... ele não falará... ele não vai falar ainda...*” (A2).

No que tange ao desempenho verbal dos alunos quando solicitados a justificarem a escolha da grafia do dígrafo OU na palavra *jogou*, os estudantes apresentaram os seguintes desempenhos:

Tabela 19 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado na palavra *jogou*

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	06	50%
Nível Explícito 1	03	25%
Nível Explícito 2	03	25%
Nível Explícito 3	00	00%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

Os dados da tabela acima demonstram que os alunos obtiveram desempenhos superiores ao contexto apresentado anteriormente, mesmo em se tratando de uma mesma regra. Isso pode ser indício de que os alunos tenham sido expostos à reflexão em relação a esta palavra, mas ainda não são capazes de generalizar a regra para outras palavras com o mesmo contexto ortográfico. Dessa maneira, atividades sistemáticas sobre a ortografia são de fundamental importância para que os estudantes consigam se apropriar da ortografia de maneira consciente e explícita (MORAIS, 2009).

Diante disso, os dados revelam que 50% dos alunos, embora tenham escrito a palavra corretamente, ainda atuam de maneira mecânica e não conseguem justificar a escolha gráfica. Outros 03 (25%) fizeram comparações com os sons de outras palavras ou da própria palavra, de modo que representaram o conhecimento no formato Explícito 1 (E1): “*senão ia ficar “jogol”...*” (A5); “*é porque ia ficar “jogo” né?...*” (A8) etc. Enquanto 03 discentes foram capazes de justificar a sua escrita com base em representações verbais que se adequaram ao

nível Explícito 2 (E2): “*que já jogou... então é passado...*” (A6); “*que tá no passado porque ele já jogou...*” (A10).

Os alunos com desempenho bom apresentaram 02 verbalizações implícitas, 02 explicitações primárias (E1) e 02 explicitações secundárias (E2), enquanto o grupo com desempenho ruim obteve 04 respostas Implícitas (I), 01 justificativa em nível Explícito 1 (E1) e 01 no formato Explícito 2 (E2).

4.2.2.3 Nível de explicitação verbal dos alunos sobre casos envolvendo irregularidades

Para contemplar os casos irregulares da ortografia, optamos em trabalhar com o **H inicial** a partir de duas palavras (*honra* e *hoje*) que diziam respeito a esse contexto. Por se tratar de uma arbitrariedade do sistema ortográfico e, portanto, seu conhecimento ser derivado da frequência com que os alunos tenham contato com as palavras que envolvam tal contexto, os discentes apresentaram resultados gráficos e verbais diferentes, o que fez com que optássemos por abordar sobre o desempenho dos alunos separadamente de acordo com cada uma das palavras focalizadas.

Em relação à palavra *honra*, observamos os seguintes desempenhos verbais dos alunos pesquisados:

Tabela 20 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do **H inicial** na palavra *honra*

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	08	66,67%
Nível Explícito 1	00	00,00%
Nível Explícito 2	00	00,00%
Nível Explícito 3	04	33,33%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

As frequências da tabela anterior indicam que dois terços dos alunos (66,67%) justificaram a grafia da palavra com base em um conhecimento implícito: “*é... eu acho que:: eu escrevi do jeito que eu pensei...*” (A4); “*ah:: eu sempre escrevi algumas palavras assim... mas eu:: eu quis escrever mesmo com o::: O mesmo... porque eu acho que nesse caso se*

escreve mesmo com o O...” (A8) etc. Sendo assim, apenas 04 alunos (33,33%) conseguiram verbalizar o conhecimento a respeito deste contexto irregular no formato Explícito 3 (E3): *“é... por causa que se fosse sem ia ficar errado... é igual:: o “hoje” também... [...] acho que não... ((tem regra))”* (A3); *não... ((tem regra))* (A6) etc.

A esse respeito é importante enfatizar que todos os alunos com bom desempenho, mesmo que não tenham conseguido verbalizar a regra, grafaram a palavra adequadamente com o H inicial, já os estudantes com desempenho ruim em ortografia tiveram mais dificuldades para gerar a grafia correta, ou seja, apenas 01 escreveu a palavra com o H inicial, os demais escreveram a palavra a partir de uma hipótese equivocada e, inclusive, basearam suas justificativas na hipótese que construíram. Isso se deve ao fato de os alunos apresentarem pouco contato com tal palavra, como podemos observar em um trecho da entrevista com um aluno de desempenho ruim em ortografia:

A12: eu acho que tá certo... porque eu nunca escrevi “honra”...

Entrevistadora: uhun...

A12: mas tá certo?...

Entrevistadora: [...]é com H né?... mas é comum as crianças errarem por causa que fica o mesmo som... você percebe?...

A12: uhun... o H não tem som...

Dessa maneira, conforme Morais e Teberosky (1994, p. 44):

A dúvida, ao contrário da transgressão, revela o início de um processo de explicitação. No caso da ortografia, a dúvida revela a possibilidade de acesso às restrições da norma. O indivíduo que hesita ou duvida, na hora de escrever uma palavra, não dispõe ainda de uma solução pessoal e necessita de ajuda, de consulta.

A falta de conhecimento quanto à forma gráfica adequada da palavra anterior foi um dado evidenciado no grupo de alunos com desempenho ruim, contudo o mesmo não ocorreu com relação à palavra *hoje*, tendo em vista que, conforme Morais (2009), a memorização da forma correta de palavras irregulares só será possível se o aluno tiver em mente imagens fotográficas visuais dessas palavras e essa é uma das palavras que os estudantes escrevem frequentemente. Observamos os seguintes níveis de explicitação verbal com relação ao segundo contexto irregular:

Tabela 21 - Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação da regra da grafia do H inicial na palavra *hoje*

Níveis de explicitação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nível Implícito	04	33,33%
Nível Explícito 1	00	00,00%
Nível Explícito 2	00	00,00%
Nível Explícito 3	08	66,67%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2018).

As frequências da tabela acima indicam que os resultados se inverteram, enquanto na palavra anterior (*honra*) os alunos apresentaram 08 justificativas implícitas e 04 no formato Explícito 3 (E3), em relação à palavra *hoje*, com a qual costumam ter mais contato, apresentaram 04 verbalizações implícitas e 08 em nível Explícito 3 (E3). Daí decorre a importância de os docentes elaborarem estratégias para fazer com que os alunos se apropriem das grafias irregulares, conforme propõe Moraes (2009). Além disso, o trabalho com palavras irregulares é eficiente na medida em que propicia que os alunos diminuam as incidências com relação a esses casos arbitrários da língua portuguesa (MORAIS, 2009; SOUZA; PARISOTTO, 2016).

No que diz respeito às verbalizações formatadas em uma representação implícita, obtivemos respostas como: “*uma regra eu não sei... mas... não sei...*” (A7); “*ah:: eu acho que acho que hoje tem assim... acho que é mais pro som assim... [...] é... o mesmo som... mas eu a/... mas pra mim eu acho que tem uma regrinha pra quando usar o H... [...] ((risos)) hum hum... eu não lembro quase nada de regras...*” (A8) etc. Do lado oposto, também apresentamos algumas justificativas em nível Explícito 3 (E3): “*não... não tem nenhuma regrinha...*” (A2); “*normalmente “hoje” é com H mesmo... eu acho que não ((tem regra))...*” (A10); “*não... não tem nenhuma... uma regra...*” (A12) etc.

Em relação ao desempenho verbal intragrupos, observamos no grupo com bom desempenho em ortografia 05 justificativas formatadas no nível E3 (explicitação terciária) e 01 no nível implícito, já no grupo de alunos com desempenho inferior em ortografia encontramos 03 respostas em nível Implícito (I) e 03 representações do conhecimento baseadas em explicitações terciárias (E3).

4.2.3 Relação entre nível de explicitação ortográfica e qualidade das transgressões intencionais

No Modelo de Redescritção Representacional de Karmiloff-Smith (1995) é estabelecido que quanto maior o nível de elaboração do conhecimento ortográfico do aluno, maior será a sua capacidade de transgredir intencionalmente (escrever errado de propósito) em contextos problemáticos da ortografia. Nesse sentido, é possível medir a capacidade de elaboração mental de um conhecimento do aluno com base em seu nível de explicitação verbal acerca dele. Nesse contexto, optamos por relacionar duas tarefas (transgressão intencional e nível de explicitação verbal) para verificar qual a relação existente entre nível de explicitação verbal da ortografia e a tarefa de transgressão intencional.

É pertinente destacar que focalizamos alguns contextos, embora os alunos tenham transgredido outros que não nos interessavam. Desse modo, para o cruzamento dos dados, serão levados em consideração os contextos focalizados. Assim, abaixo, expomos os dados de acordo com cada aluno pesquisado:

Quadro 40 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 01

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Caro	Nível Implícito (I)
Palavra 2	M	Enpreztimo	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 3	H inicial e N	Omra	Nível Explícito 3 (E3)/Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fin	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 5	M	Avemtura	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 6	H inicial	Oge	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Camtarão	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Falaran	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dornir	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jogol	Nível Implícito (I)
Palavra 11	N e NH	Bançinho	Nível Explícito 3 (E3)/ Nível Implícito (I)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Conforme se verifica, no quadro 40, a aluna 01 é capaz de realizar transgressões intencionais em pontos problemáticos da ortografia em todos os contextos elencados e, inclusive, em outros que não foram focalizados, mesmo que em alguns casos possua apenas um conhecimento formatado em nível Implícito (I), tais como nos seguintes contextos: caro/carro; dornir/dormir; jogol/jogou.

É pertinente destacar que na palavra 9, a discente não realizou erros intencionais em nenhum dos dois contextos que focalizamos na palavra, ou seja, o N e o NH. Todavia, apresentou uma violação em outro contexto relacionado a uma regularidade contextual, qual seja: a substituição do QU pelo C. Isso demonstra que ela possui consciência de quais são os

pontos problemáticos da ortografia, tendo em vista que os seus erros foram todos voltados para tais contextos, de modo que, mesmo que possua um conhecimento mais rudimentar (Implícito) e não verbalizável de determinado contexto, não se limita a transgressões qualitativamente inferiores, como acréscimo ou omissão de letras.

Dessa maneira, em praticamente todos os contextos, a aluna possui um conhecimento formatado em nível Explícito 3 (E3) e, portanto, é capaz de transgredir tais contextos seja em casos regulares (avemtura/aventura; falaran/falarão) ou em casos irregulares (omra/honra; oge/hoje) da ortografia da língua portuguesa.

Quadro 41 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 02

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Caro	Nível Implícito (I)
Palavra 2	M	Empréstimo (empréssstimo)	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 3	H inicial e N	Honra (honrra)	Nível Explícito 3 (E3)/Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fin	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 5	M	Avemtura	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 6	H inicial	Oje	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Cantarão	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Falaram	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dorrmir	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jogol	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 11	N e NH	Bamquinho	Nível Explícito 3 (E3)/Nível Explícito 1 (E1)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Como podemos constatar no quadro anterior, a aluna 02 possui alguns conhecimentos em nível Implícito (I) e suas escolhas gráficas de erros intencionais para esses contextos são interessantes: na palavra Carro em que focalizamos o R duplicado entre vogais (intervocálico), a discente possui um conhecimento Implícito (I), mas, assim como todos os outros alunos pesquisados, é capaz de errar no contexto problemático e gera a grafia caro; em relação o contexto de R entre vogal e consoante, grafa a palavra atacando um ponto crítico do ponto de vista de seu conhecimento, ou seja, como tem um conhecimento Implícito deste contexto e imagina que em qualquer contexto no meio da palavra em que o R tenha um som forte, deve-se grafar um duplo R, transgride a palavra “correta” (honrra) e grafa honra como a forma errada; no caso do NH, a discente tem um conhecimento Implícito desse contexto e acaba por não transgredi-lo.

Nos outros casos, a aluna possui os conhecimentos formatados nos níveis Explícitos 2 e 3 e, com base em tais conhecimentos, já é capaz de realizar transgressões intencionais nos pontos problemáticos da ortografia, o que reafirma que, quanto maior o nível de explicitação

de regras, maior a capacidade de transgredir intencionalmente de maneira consciente nos contextos regulares e irregulares da ortografia (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Quadro 42 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 03

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Ca <u>o</u>	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 2	M	Em <u>pre</u> tim <u>o</u> (acento e s)	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 3	H inicial e N	<u>O</u> nrra	Nível Explícito 3 (E3)/Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	F <u>i</u> n	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	A <u>ve</u> tura	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 6	H inicial	<u>O</u> je	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Ca <u>n</u> taam	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Fala <u>r</u> am	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Do <u>m</u> ir	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jo <u>g</u> ou	Nível Implícito (I)
Palavra 11	N e NH	Ba <u>m</u> quiho	Nível Explícito 3 (E3)/ Nível Explícito 3 (E3)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Os dados, acima, demonstram que a aluna 03 é capaz de transgredir regras em contextos críticos das palavras focalizadas, mesmo que possua apenas um conhecimento mecânico, demonstrado pelo seu nível Implícito de verbalização das regras. Desse modo, gera as grafias fin/fim, joguou/jogou e onrra/honra, erros que seriam esperados por aqueles alunos que possuem um conhecimento mais elaborado das regras. Disso fica claro que os alunos são capazes de decorar a grafia correta da palavra porque prestam atenção na sua forma escrita, mas isto não é suficiente para que se conheça de maneira específica as nuances das palavras. Nesse contexto, é importante considerar o que Morais (2009, p.71) estabelece quando esclarece que “[...] é preciso desenvolver no aprendiz uma capacidade de olhar para o interior das palavras, tomando sua forma escrita não só como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si”.

Em apenas um dos casos em que a aluna possui um conhecimento Implícito (I), opta pela omissão de letra (domir/dormir). Por outro lado, tendo seu conhecimento formatado em nível Explícito 3 (E3) em muitos contextos, a discente comete transgressões que não focalizam os princípios ortográfico mais emblemáticos da ortografia, pois omite letras e, portanto, realiza erros qualitativamente inferiores quando comparados ao seu nível de explicitação verbal: empretimo/empréstimo; avetura/aventura; cantaam/cantaram, o que pode ser indício de que a aluna não realiza tal tarefa nas salas de aula e, quando solicitado a errar intencionalmente, comete erros ao acaso não mobilizando os conhecimentos que tem acerca das palavras.

Quadro 43 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 04

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Car <u>o</u>	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 2	M	En <u>p</u> restimo	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 3	H inicial e R	Om <u>r</u> a	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fin <u>i</u>	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 5	M	A <u>r</u> entura	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 6	H inicial	Q <u>j</u> e	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Cam <u>t</u> aram	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Falar <u>a</u> n	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dorn <u>i</u> r	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jog <u>i</u>	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 11	N e NH	Bam <u>q</u> uino	Nível Explícito 3 (E3)/ Nível Explícito 3 (E3)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

A aluna 04 é capaz de transgredir em contextos críticos da ortografia do português mesmo possuindo um conhecimento Implícito (I) de alguns contextos, como nos casos: omra/honra e dornir/dormir. Nesse último caso, a discente opta por trocar a consoante M pela consoante N, tendo em vista que tem um conhecimento Implícito em relação ao infinitivo e, portanto não é capaz de transgredir tal contexto.

A estudante também apresenta conhecimentos formatados em nível Explícito 1 (E1): em relação à grafia caro, transgride intencionalmente e grafa a palavra caro, tendo em vista que já sabe que a forma como escreveu não seria correta, pois se trata de uma outra palavra; no outro caso, é capaz de trocar uma letra por outra: jogi/jogu.

Com exceção de um contexto (arentura/aventura), nos demais casos nos quais a aluna possui seus conhecimentos formatados em explicitações terciárias (E3), é capaz de transgredir em todos os contextos emblemáticos (enprestimo/empréstimo; fini/fimi; bamquino/banquinho etc.) do sistema ortográfico, o que demonstra a correlação existente entre nível de explicitação verbal e capacidade de transgressão intencional (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Quadro 44 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 05

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Car <u>o</u>	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 2	M	Em <u>p</u> estimo	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 3	H inicial e N	On <u>r</u> a	Nível Implícito (I)/Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 4	M	Fin <u>i</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	Avent <u>r</u> a	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 6	H inicial	Hog <u>e</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 7	AM	Cant <u>o</u> ram	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Falar <u>a</u> n	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dorm <u>i</u>	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 10	OU	Gog <u>u</u>	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 11	N e NH	Bam <u>q</u> uinho	Nível Explícito 3 (E3)/Nível Explícito 1 (E1)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Os dados do quadro evidenciam que, mesmo possuindo conhecimento implícito (I) de alguns contextos, a discente 05 é capaz de gerar erros intencionais que agridem os pontos críticos da ortografia: onra/honra; hoge/hoje. Nesse último caso, a estudante não transgrediu o contexto irregular que nós focalizamos, todavia transgride outro contexto irregular (som de G) do qual possa ter um conhecimento mais explícito.

Nos contextos nos quais têm conhecimentos formatados em nível Explícito 1 (E1), atua de maneira diferente para cada contexto: atinge o ponto crítico na grafia das palavras carro (caro) e dormir (dormi); transgride outro contexto de regularidade contextual: gogou/jogou; não transgride o contexto de NH (bamquinho/banquinho).

Já com relação aos conhecimentos que têm formatados em nível Explícito 3 (E3), a aluna alterna entre transgressões qualitativamente superiores e qualitativamente inferiores: aventra/aventura; cantoram/cantaram; falaran/falarão etc. Tais dados evidenciam que, mesmo tendo o conhecimento explícito de determinados contextos, os alunos podem deixar de mobilizá-lo na realização das atividades com as quais não têm contato frequentemente.

Quadro 45 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 06

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Caro	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 2	M	Impretimo	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	H <u>o</u> ra	Nível Explícito 3 (E3)/Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	<u>F</u> m	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	A <u>v</u> e <u>t</u> ura	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	<u>Q</u> je	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Ca <u>t</u> aram	Nível Implícito (I)
Palavra 8	ÃO	Fa <u>l</u> am	Nível Implícito (I)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Do <u>m</u> ir	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	<u>G</u> ogou	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 11	N e NH	Ba <u>n</u> h <u>i</u> nho	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Os dados do quadro, acima, demonstram que, embora seja do grupo de alunos bons em ortografia, o discente possui a maioria dos conhecimentos baseados em níveis implícitos e em explicitações primárias e, por isso, realiza transgressões qualitativamente inferiores, ou seja, omissão e troca de letras: fm/fim; banhinho/banquinho etc. Apenas em um dos casos de conhecimento Implícito (I) o aluno foi capaz de atingir um ponto crítico, embora tenha mesclado essa transgressão com a omissão de letras: falam/falarão, já em um caso de conhecimento baseado na explicitação primária, o escolar foi capaz de transgredir um

contexto emblemático (carro/caro). Desta maneira, isso pode ser indício de que o aluno decora a grafia correta das palavras e consegue reproduzi-las em seus textos, todavia esse conhecimento não é capaz de fazê-lo ter um conhecimento consciente para que possa utilizá-lo em outras atividades mais elaboradas que exijam um conhecimento consciente das regras ortográficas (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Com relação aos conhecimentos verbalizados com base em explicitações secundárias e terciárias, o aluno conseguiu gerar grafias que atingiam pontos mais problemáticos da ortografia: oje/hoje e gogou/jogou.

Quadro 46 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 07

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Car <u>o</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 2	M	E <u>p</u> restino	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	Ho <u>r</u> a (honrra)	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fi <u>i</u>	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 5	M	V <u>e</u> ntura	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	O <u>j</u> e	Nível Implícito (I)
Palavra 7	AM	A <u>m</u> taran	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Fa <u>a</u> ram	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Do <u>n</u> i	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jo <u>g</u> ol	Nível Implícito (I)
Palavra 11	N e NH	Bangu <u>i</u> nho	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Como se pode perceber nos dados do quadro anterior, o discente 07 apresenta a maioria de seus conhecimentos formatados em nível Implícito (I) e em apenas três contextos apresenta verbalizações em nível Explícito 3 (E3). Contudo, com exceção de dois casos (caro/caro; jogol/jogou), em todos os demais contextos da tarefa de transgressão intencional, o aluno comete erros intencionais baseados em trocas e omissões de letras, ou seja, erros qualitativamente inferiores. Isso demonstra que, por um lado, se o aluno não tem o conhecimento explícito não é capaz de transgredir intencionalmente em pontos problemáticos da ortografia (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010) e, por outro lado, mesmo tendo o conhecimento explícito, se não há a mobilização de conhecimentos na realização das atividades propostas, o aluno não é capaz de cumprir com êxito o objetivo proposto.

Quadro 47 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 08

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Car <u>l</u> o	Nível Implícito (I)
Palavra 2	M	En <u>p</u> etimo	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	O <u>r</u> a (honrra)	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fi <u>n</u>	Nível Implícito (I)

Palavra 5	M	At <u>u</u> ra	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	Ho <u>l</u> e	Nível Implícito (I)
Palavra 7	AM	Cambab <u>o</u> m	Nível Implícito (I)
Palavra 8	ÃO	Fala <u>r</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dom <u>i</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jo <u>l</u> ou	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 11	N e NH	Banqual <u>i</u> nho	Nível Implícito (I)/Nível Explícito 3 (E3)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

A aluna 08, conforme se verifica acima, tem o conhecimento de um contexto baseado em explicitação primária e outro baseado em explicitação terciária, contudo não mobiliza tais conhecimentos para realizar transgressões intencionais em pontos mais críticos da ortografia.

Dessa maneira, em relação a todos os outros contextos focalizados, tem conhecimento Implícito (I) e suas transgressões são coerentes com esse nível de conhecimento, pois se limita a troca, inversão, omissão e acréscimo de letras, ou seja, pauta-se em erros intencionais qualitativamente inferiores.

Vale destacar que, mesmo com um conhecimento Implícito, houve dois casos em que a aluna conseguiu atingir dois pontos críticos focalizados: enpetimo/emprestimo e fin/fim. Contudo, isso se deve ao fato de que a estudante memorizou a forma correta da palavra e cometeu erros que contrariavam a imagem fotográfica que tinha em mente, haja vista os resultados desta aluna em outras tarefas. Ou seja, isso significa que atingir os pontos emblemáticos da ortografia não foi intenção da discente, pois quando o conhecimento ainda não é consciente e explícito, o que ocorre é uma atuação mecânica, não intencional (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Quadro 48 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 09

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Car <u>o</u>	Nível Explícito 1 (E1)
Palavra 2	M	Enpres <u>d</u> ino	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	On <u>r</u> a (onrra)	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fin <u>i</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	A <u>f</u> entura	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	Hog <u>e</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 7	AM	Cam <u>t</u> arão	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Va <u>f</u> arão	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dorn <u>i</u> r	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jogol <u>i</u>	Nível Implícito (I)
Palavra 11	N e NH	Panquim <u>h</u> o	Nível Implícito (I)/Nível Explícito 3 (E3)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

A aluna 09 consegue cometer transgressões intencionais em alguns casos de regularidades da ortografia nos quais têm conhecimento formatado em nível Explícito 3 (E3): camtarão/cantaram; panquimho/banquinho e em nível de explicitação primária (carro/caro).

É pertinente destacar que, essa aluna em específico, mesmo tendo um conhecimento formatado em nível Implícito (I), é capaz de realizar muitas transgressões intencionais qualitativamente superiores, ou seja, atacando pontos críticos da ortografia e ela o faz infringindo muitos contextos regulares e irregulares da ortografia, principalmente em casos de regularidades diretas, contextos os quais os outros alunos não focalizaram: hoge/hoje; empredino/empréstimo; afentura/aventura; panquimho/banquinho etc. Dessa maneira, isso indica que, com relação aos contextos regulares mais simples, ou seja, as trocas entre consoantes surdas e sonoras, a aluna já possui conhecimento totalmente explícito e é capaz de utilizar tal conhecimento intencionalmente na tarefa de transgressão intencional (KARMILOFF-SMITH, 1995; 2010).

Quadro 49 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 10

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Caro	Nível Implícito (I)
Palavra 2	M	Epretimo	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	Onr	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fi	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	Aentura	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	Oje	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Antaram	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 8	ÃO	Falara	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Domí	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Ogo	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 11	N e NH	Anquinho	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Nos dados do quadro anterior, é possível verificar que o aluno consegue transgredir em pontos problemáticos em dois contextos: um contexto de maneira mecânica, tendo em vista que seu conhecimento é formatado em nível Implícito (I), ou seja, grafa a palavra caro de modo que a palavra ditada foi carro; e outro contexto de maneira intencional, pois tem o conhecimento formatado em nível Explícito 3 (E3): oje/hoje.

Nos demais contextos o aluno apresenta os conhecimentos formatados em nível Implícito (I) e alguns casos em nível de explicitação secundária (E2), contudo o aluno se limita a omitir letras das palavras, o que é coerente quando ele possui um conhecimento totalmente mecânico e, por outro lado, mesmo tendo conhecimento baseado em explicitações secundárias, não o mobiliza para realizar a atividade proposta.

Quadro 50 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 11

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Caro	Nível Explícito 2 (E2)
Palavra 2	M	Inpropre	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	Omre (rr)	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fin	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	Averuto	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	Hoge	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Catalão	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Falação	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dori	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Jogol	Nível Implícito (I)
Palavra 11	N e NH	Banquino	Nível Implícito (I)/Nível Explícito 1 (E1)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

O aluno 11 é capaz de realizar algumas violações intencionais em pontos críticos da ortografia nos casos nos quais possui um conhecimento mais elaborado, ou seja, em um contexto em que seu nível de verbalização se refere a uma explicitação secundária (carro/caro) e em outro em que sua verbalização demonstra uma explicitação primária (banquinho/banquino).

Contudo, a maioria dos seus erros está pautado em conhecimentos implícitos e, portanto, o aluno apresenta muitos erros qualitativamente inferiores, baseando suas violações intencionais em troca, omissão e acréscimo de letras: averuto/aventura; falaação/falarão etc.

Em dois contextos o aluno consegue infringir casos regulares da ortografia, porém não de maneira intencional tendo em vista que o seu conhecimento acerca dos contextos está formatado em um nível Implícito (I): fim/fin e jogou/jogol.

Quadro 51 - Tarefa de transgressão intencional x nível de explicitação verbal do Aluno 12

Palavra	Contexto	Escrita do aluno	Nível de explicitação verbal
Palavra 1	RR	Caro	Nível Implícito (I)
Palavra 2	M	Empesto	Nível Implícito (I)
Palavra 3	H inicial e N	Qmra (omrra)	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)
Palavra 4	M	Fin	Nível Implícito (I)
Palavra 5	M	Aventora	Nível Implícito (I)
Palavra 6	H inicial	Oje	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 7	AM	Camtaam	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 8	ÃO	Fala	Nível Explícito 3 (E3)
Palavra 9	Infinitivo (R)	Dromir	Nível Implícito (I)
Palavra 10	OU	Gogou	Nível Implícito (I)
Palavra 11	N e NH	Bamguicho	Nível Implícito (I)/ Nível Implícito (I)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Com relação aos conhecimentos formatados em nível Explícito 3 (E3), o aluno 12 apenas os mobiliza em um caso de irregularidade (oje/hoje) e nos outros casos tende a seguir

a mesma sistemática com que tratou as palavras com contextos em que têm conhecimento implícito, ou seja, optou por omitir, trocar e acrescentar letras: aventora/aventura; camtaam/cantaram; dromir/dormir etc. Nesse último caso, é importante ressaltar que o aluno se apoia em um caso de variação linguística para justificar o seu “erro” na escrita. Diante disso, é importante levar em consideração a preocupação de Bortoni-Ricardo (2004) de que todos os docentes e responsáveis diretos e indiretos pela educação estejam cientes de que não existem erros, mas formas diferentes de usar a língua e isso é algo que pode ser trabalhado de forma sistemática, de modo a conscientizar os alunos dessas diferenças linguísticas.

Todavia, o aluno conseguiu gerar grafias que feriram os princípios regulares da ortografia, mesmo que de maneira inconsciente: fin/fim; caro/caro e gogou/jogou. Dessa maneira, é importante que os docentes privilegiem atividades que possibilitem que os alunos mobilizem e reflitam sobre seus conhecimentos ortográficos de modo a tornar consciente o conhecimento que ainda se apresenta de maneira inconsciente (MORAIS, 2009).

4.2.4 Tendência ao erro: ditado x produção textual

A fim de atender ao objetivo de averiguar se os alunos tendem a errar mais palavras durante a escrita de palavras soltas (ditados) ou durante o contexto de escrita de uma produção de texto, nos valem de dois instrumentos de coleta de dados, ou seja, o ditado de palavras reais e uma produção de texto, a qual foi coletada exclusivamente para esse fim.

Nesse contexto, é importante destacar que, com relação à categorização dos erros da produção textual, focalizamos apenas as transgressões relativas aos contextos que foram objeto de análise nesta segunda etapa de investigação, ou seja, casos de regularidades contextuais (uso de M, N e NH; R e RR), regularidades morfológico-gramaticais (AM e ÃO; uso do R final em palavras no infinitivo, o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado) e de irregularidades (uso do H inicial).

Dessa maneira, optamos por categorizar os desvios cometidos pelos alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia e, posteriormente, contabilizamos o número de ocorrências. A seguir, expomos um quadro com os erros encontrados em ambos os contextos de escrita (ditado e produção de texto) analisados:

Quadro 52 - Erros ortográficos de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia em contextos de regularidades e irregularidades ortográficas.

ALUNOS	ERROS COMETIDOS NO DITADO	ERROS COMETIDOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO
01		
02	Honrra/honra	
03		
04	Onra/honra	
05		
06		Anputado/amputado;
07	Horra/honra; Tanbor/tambor; Inprestino/empréstimo; Falaran/falaram; Cantarã/cantaram;	un/um; entrou/entrou; anputado/amputado;
08	Orra/honra; Tanbor/tambor; Falarão/falaram; Cantarã/cantarão;	Entrol/entrou; baço/braço; anputado/amputado;
09	Onrra/honra; Tanbor/tambor; Inprestimo/empréstimo; Cantaram/cantarão; Cantarão/cantaram;	Au/ao; modeu/mordeu; 2x anbulancia/ambulância;
10	Onrra/honra; Tanbor/tambor; Inprestimo/empréstimo; Cantaram/cantarão;	2x anbulancia/ambulância;
11	Onra/honra; Tabor/tambor; Inpretimo/empréstimo; Banquiho/banquinho; Falarão/falaram; Catarã/cantaram;	cudado/cuidando; anbulancia/ambulância; anputado/amputado;
12	Onrra/honra; Bamquinho/banquinho Cantarã/cantarão; Cantaram/cantaram;	Emtrou/entrou; escalo/escalou; ramcou/arrançou

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Conforme se verifica no quadro com os erros ortográficos, os alunos apresentam dificuldades em todos os contextos focalizados nesta segunda etapa da investigação, porém a quantidade de erros variou dependendo da atividade de escrita à qual os alunos foram expostos.

No quadro, a seguir, apresentamos as frequências com que ocorreram os erros ortográficos em ambas as atividades de escrita analisadas:

Quadro 53 - Quantidade de desvios ortográficos de alunos com desempenhos bons e ruins em ortografia em contextos de regularidades e irregularidades ortográficas.

ALUNOS	QUANTIDADE DE ERROS DA PRODUÇÃO DE TEXTO	QUANTIDADE DE ERROS DO DITADO
01	00	00
02	00	01
03	00	00
04	00	01
05	00	00
06	01	00
07	03	05
08	03	05
09	03	06
10	01	05
11	03	06
12	04	05
TOTAL	18	34

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados coletados (2018).

Conforme se pode verificar no quadro anterior, nos contextos de escrita analisados, o que apresentou maior número de incidências de erros ortográficos foi o ditado de palavras, no qual os alunos apresentaram quase o dobro de ocorrências em relação aos desvios cometidos durante a escrita da produção de texto analisada.

Com base nos dados, é possível evidenciar que o grupo de alunos com desempenho bom em ortografia apresentou três erros de ortografia nos contextos focalizados em ambas as atividades de escrita, de modo que 01 erro foi evidenciado na produção de texto e dois foram encontrados na tarefa de ditado de palavras reais. Por outro lado, o grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia obteve um total de 49 transgressões ortográficas, ou seja, 17 foram evidenciadas na produção de texto e 32 no ditado.

Desse modo, em ambos os grupos, os alunos cometeram mais erros na atividade de ditado do que na produção de texto. Assim, considerando os dois grupos de alunos, totalizaram 52 erros de ortografia nos contextos considerados, sendo 18 referentes à tarefa de ditado e 34 à tarefa de produção de texto.

Nessa perspectiva, fica evidente que os alunos costumam não se atentar para a escrita das palavras em contextos nos quais a atividade não faz sentido. Ou seja, enquanto a atividade de produção de texto dizia respeito a uma proposta contextualizada com uma intencionalidade definida para os alunos (avaliação da escrita), o ditado que realizaram não tinha nenhuma finalidade para os eles, apenas para a pesquisadora, o que fez com que os discentes se preocupassem mais com a escrita da produção de texto, a qual seria avaliada e receberia uma nota.

Tendo em vista o que foi mencionado anteriormente, é importante destacar que as intervenções docentes podem ser eficientes no sentido de criar novos motivos para as atividades de estudo dos alunos, bem como podem atuar na mudança da direção de sua atenção de forma que se dê de maneira consciente e controlada. Todavia, isso só é possível na medida em que o professor organiza tarefas que favorecem tais processos, ou seja, atividades significativas que tenham um sentido explícito para os alunos, já que os conceitos de motivo e sentido pessoal são fundamentais na educação escolar, daí a necessidade de que as práticas escolares sejam revistas, de modo que contribuam com a formação de crianças atentas (ASBAHR; MEIRA, 2014).

É pertinente enfatizar que os alunos de ambos os grupos (desempenho bom e ruim em ortografia) escreveram muitas palavras relacionadas aos contextos focalizados na segunda fase da investigação, porém não os violaram. Isso também pode estar relacionado ao fato de que o ditado e a segunda produção de texto foram coletados em momentos diferentes, ou seja, houve um período temporal de dois meses entre a coleta do ditado e a da produção textual.

Nessa perspectiva, a produção de texto coletada dá indícios de que os docentes da escola trabalharam ortografia com os alunos ao longo do período de dois meses, o que explicaria a melhora do desempenho dos alunos na segunda produção coletada. Por isso, é importante destacar o papel da escola no ensino de língua materna, a qual tem como “*objetivo [...] ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. (POSSENTI, 1996, p. 16, grifo do autor).

Em relação à importância do ensino de ortografia, Moraes (2009) vai defender enfaticamente que essa é uma necessidade da escola, tendo em vista que os alunos poderão ser estigmatizados socialmente caso não tenham o domínio das convenções ortográficas. Possenti (1996, p. 82) complementa:

O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no *lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola. (grifo do autor).

Diante disso, é necessário que os docentes invistam em atividades que façam sentido para os alunos, de forma a possibilitar que eles se apropriem dos conteúdos curriculares, os quais serão instrumentos importantes para que possam exercer a cidadania de modo que não sejam discriminados por falta de conhecimento de conteúdos que deveriam ter sido aprendidos durante o tempo em que estiveram frequentando a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação apresentou reflexões a respeito do nível de elaboração dos conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, o que possibilitou discussões a respeito do ensino e da aprendizagem da ortografia nos anos iniciais. Nesse contexto, é importante resgatar os problemas focalizados na investigação e a síntese dos resultados de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Nessa perspectiva, nesta pesquisa, interessava-nos compreender quais eram os conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano, analisando quais são os principais erros ortográficos presentes nos textos produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I e qual a relação existente entre o nível de explicitação da ortografia e a qualidade das transgressões intencionais produzidas pelos alunos, indagações que nos direcionaram a trabalhar com inúmeros instrumentos de coleta de dados (ditado de palavras reais e inventadas, tarefa de erro intencional, produções de textos e entrevista) para que pudéssemos ter uma resposta coerente ao caso ao qual nos propomos analisar.

Na primeira etapa da pesquisa, debruçamo-nos à análise dos erros ortográficos produzidos por alunos de seis 5ºs anos, de modo a atender aos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: diagnosticar os erros ortográficos produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I; categorizar os erros e observar a sua frequência. Dessa maneira, nessa análise diagnóstica, constatamos que, com relação às classificações estabelecidas por Moraes (2009), os discentes apresentaram dificuldades ortográficas, não só em contextos irregulares (39%), mas, principalmente, em contextos regulares (61%) em que há regras que podem auxiliar na aprendizagem da grafia correta das palavras.

Ressalta-se que, com relação às classificações estabelecidas por Cagliari (2009), muitas transgressões encontradas nas produções dos alunos são de natureza primária e, por isso, já deveriam ter sido sanadas ao longo dos cinco anos de escolarização, quais sejam: uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas (22,27%), modificação da estrutura segmental das palavras (15%) e junção intervocabular e segmentação (13,43%), algo que reafirma a necessidade de um ensino sistemático, reflexivo e explícito da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da análise a respeito dos erros ortográficos produzidos pelos alunos, foi possível constatar quais eram as principais dificuldades ortográficas apresentadas por eles e quais eram os grupos de alunos com o melhor e com o pior desempenho em ortografia. Desse modo, a partir desses dados, selecionamos os contextos ortográficos em que os alunos mais

apresentaram dificuldades para serem trabalhados na segunda etapa, quais sejam: casos de regularidades contextuais (uso de M, N e NH; R e RR), regularidades morfológico-gramaticais (AM e ÃO; uso do R final em palavras no infinitivo, o uso do U final em verbos da terceira pessoa do singular do passado) e de irregularidades (uso do H inicial). Também foi possível selecionar 12 alunos para participarem da segunda fase do estudo, de modo que 06 tinham o melhor desempenho em ortografia e 06 tinham o pior desempenho na escrita ortográfica.

Com relação à análise do nível de elaboração dos conhecimentos dos alunos, observamos que o grupo com bom desempenho não apresentou dificuldades com relação ao ditado de palavras reais e teve mais facilidade para generalizar tais regras para um contexto de palavras inventadas, além disso tais estudantes também foram capazes de transgredir intencionalmente as palavras atacando os pontos críticos da ortografia. Por outro lado, o grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia apresentou dificuldades na escrita de palavras reais e, portanto, teve mais dificuldades na generalização de regras para o contexto de palavras inventadas, o que também se refletiu na tarefa de violação proposital na qual houve uma tendência a apresentar transgressões qualitativamente inferiores tais como omissão de letras, acréscimo de letras e substituição de letras. Ademais, os discentes com desempenho inferior tiveram mais facilidade para transgredir intencionalmente casos mais simples da ortografia, como as regularidades diretas ou as irregularidades as quais não são regidas por regras, porém, mesmo que de maneira inconsciente, também foram capazes de violar os pontos críticos do sistema ortográfico.

Vale destacar que na justificativa para as violações intencionais das palavras, o grupo com bom desempenho apresentou mais facilidade para justificar suas transgressões enquanto os alunos de desempenho ruim não conseguiam verbalizar as regras que tinham transgredido. Outro aspecto evidenciado é o de que os alunos com desempenho ruim violavam mais contextos do que os alunos com desempenho bom, todavia seus erros eram qualitativamente inferiores se comparados aos dos discentes com bom desempenho em ortografia. Nesse sentido, é importante um ensino sistemático e explícito da ortografia de modo a atingir todos os escolares, pois os com maiores dificuldades tendem a ter um processo mais demorado para a compreensão das regras ortográficas de maneira consciente, porém isso não significa que eles sejam incapazes de aprender.

Em relação aos modos de explicitação de regras ortográfica, observamos que os alunos com bom desempenho apresentam maior facilidade para verbalizar as regras e grande parte de seus conhecimentos ortográficos são formatados em níveis explícitos, já os com

desempenho ruim também têm a capacidade de verbalizar determinadas regras atingindo, em alguns casos, o nível de explicitação secundária (E2), contudo a maioria dos conhecimentos demonstrados por eles estão formatados em nível implícito (I), ou seja, mesmo que os alunos tenham grafado a palavra corretamente, não souberam justificar o porquê, pois apenas memorizaram a forma correta da escrita.

O nível da verbalização de ambos os grupos variou de acordo com os contextos ortográficos focalizados, tendo em vista que cada domínio ortográfico possui uma especificidade com base nas regularidades e irregularidades ortográficas. Contudo, foram poucos os casos em que os alunos de ambos os grupos de desempenhos conseguiram atingir níveis mais elaborados como explicitações secundárias (E2) e explicitações terciárias (E3), o que denota que os estudantes estão se apropriando da escrita ortográfica de forma inconsciente, pois não conseguiram verbalizar de maneira adequada as regras subjacentes aos contextos focalizados nesta pesquisa.

Destacamos que observamos muitos casos de verbalização adequada de regras por parte dos alunos, porém o resultado gráfico das escritas dos discentes referentes aos contextos verbalizados não era coerente com o conhecimento que haviam explicitado. Desse modo, os estudantes estão se limitando a decorar regras e isso não é capaz de fazer com que eles possam gerar grafias corretas, já que é necessária uma compreensão das regras para que seja possível a generalização para outros contextos que envolvam essa mesma regra, conforme destaca Moraes (2009). Desse modo, enfatizamos que, durante a entrevista, uma aluna com bom desempenho mencionou que essa era a atividade mais difícil que ela tinha feito na vida, e, de fato, essa não é uma tarefa simples, já que a explicitação da regra exige metacognição. Assim, tal fala demonstra que os alunos não estão acostumados a refletirem sobre os conhecimentos ortográficos a partir de atividades que os coloquem em contato com as particularidades da ortografia.

No que diz respeito à relação existente entre nível de explicitação da ortografia e qualidade das transgressões intencionais, constatamos que quanto maior é o nível de explicitação do aluno maior é a sua capacidade de realizar transgressões qualitativamente superiores atacando os pontos relativos às regularidades e irregularidades ortográficas, o que corrobora o que é estabelecido por Karmiloff-Smith (1995; 2010) em seu Modelo de Redescrição Representacional.

Dessa maneira, o grupo de alunos com bom desempenho em ortografia, por apresentar mais conhecimentos ortográficos formatados em níveis explícitos, realizou transgressões qualitativamente superiores às do grupo de alunos com desempenho ruim.

Chamamos a atenção para o fato de que os discentes com baixo desempenho em ortografia apresentaram a maioria dos seus conhecimentos implícitos e, dessa maneira, em muitos casos, se limitaram a omissão, acréscimo e troca de letras que não ferem os casos regulares e irregulares da ortografia, todavia também foram capazes de atacar pontos emblemáticos da ortografia em casos nos quais possuíam conhecimentos mais explícitos.

Com relação à tarefa anterior, ressaltamos, ainda, que evidenciamos que os alunos com melhor desempenho em ortografia tendiam a apresentar transgressões intencionais mais elaboradas mesmo tendo um conhecimento menos elaborado das regras, já no grupo com desempenho ruim, muitas vezes, ocorria o contrário, ou seja, mesmo tendo um conhecimento baseado em representações nos níveis explícitos, os discentes não eram capazes de transgredir em contextos regulares e irregulares da ortografia. Diante disso, é preciso que o aluno passe a prestar atenção nas palavras e mobilize os conhecimentos que tem para pensar a respeito de suas especificidades, por isso a importância de os docentes trabalharem com atividades que façam com que os estudantes possam refletir sobre as palavras, mobilizar seus conhecimentos e reconstruí-los na medida em que refletem sobre a ortografia, de modo que possam atingir níveis cada vez mais explícitos de conhecimento. Isso não significa que o professor tenha que se preocupar em trabalhar a metalinguagem com as crianças, mas que seja capaz de fazê-las refletir sobre a ortografia com base em conhecimentos que eles são capazes de compreender.

Na análise comparativa da quantidade de erros produzidos pelos alunos em diferentes condições de produção, ou seja, no ditado realizado pela pesquisadora e na produção de texto proposta pela docente responsável por cada uma das salas de 5º ano, foi possível averiguar que os alunos de ambos os grupos de desempenhos apresentaram mais erros na tarefa de ditado, ou seja, quase o dobro de erros em comparação com a tarefa de produção textual. Essa diferença foi atribuída a dois fatores: a) ao fato de que o ditado era uma tarefa sem sentido para os alunos, enquanto a produção de texto era uma atividade contextualizada com uma finalidade definida previamente para os discentes; b) e à distância temporal de coleta entre os dois instrumentos, o que pode ser indício de que os alunos apresentaram menos dificuldades ortográficas relativas aos contextos focalizados na pesquisa devido os professores terem se debruçado ao ensino da ortografia durante os dois meses em que esperamos para realizar a coleta da produção de texto.

Os dados anteriores demonstram a necessidade de um ensino de ortografia contextualizado e que possibilite que o aluno reflita sobre os saberes ortográficos, isto é, são necessárias atividades significativas que façam sentido para os estudantes e que os incitem a ter dúvidas ortográficas e curiosidade sobre as palavras, pois só assim eles poderão se

apropriar da ortografia de maneira explícita, consciente e reflexiva. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o próprio docente tenha os seus conhecimentos ortográficos formatados em nível de explicitações terciárias (E3), embora isso ainda não seja uma realidade como bem demonstram os estudos realizados por Araújo (2012) e Parisotto e Massini-Cagliari (2015).

A partir da análise dos dados da nossa pesquisa, fica claro que muitos alunos não estão se apropriando da ortografia de maneira explícita e consciente, haja vista os resultados obtidos nas tarefas as quais os escolares foram expostos, as quais demonstram que os conhecimentos ortográficos de discentes do final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I não atingiram níveis de explicitações terciárias (E3) na maioria dos contextos focalizados. Desse modo, é importante que a escola reformule a forma como tem trabalhado com a gramática normativa, pois ao não ensinar a ortografia, está dando margem para que existam diferenças sociais, pois sempre haverá distinção entre bons e maus usuários da língua escrita, já que o domínio dessa modalidade de linguagem está relacionado à facilidade de comunicação e interação com outras pessoas (MORAIS, 2009).

No entanto, não podemos deixar de mencionar que os alunos com bom desempenho em ortografia estão caminhando para atingir níveis mais explícitos sobre o conhecimento ortográfico, haja vista o desempenho obtido em todas as tarefas propostas, por outro lado, mesmo os discentes com maiores dificuldades possuem conhecimentos ortográficos e nem todos se situam em níveis totalmente implícitos, o que os faz ter êxito em muitas atividades que não exigem um conhecimento explícito da ortografia. Por isso, destacamos que todos os estudantes, mesmo que em ritmos diferentes, são capazes de aprender, apesar das suas dificuldades. Isso é importante para que os docentes não desistam dos alunos, mas exerçam o seu papel zelando pela aprendizagem de todos aqueles pelos quais é responsável.

Contudo, ensinar ortografia não é uma tarefa simples quando o professor não tem clareza de suas especificidades, uma vez que seu ensino requer conhecimentos profundos do sistema ortográfico da língua portuguesa, de modo que o docente saiba trabalhar com as diferentes naturezas de erros (regulares e irregulares) do sistema, pois existem contextos em que há regras a serem explicitadas e outros em que será necessário recorrer a estratégias que garantam que o aluno memorize as grafias. Para além disso, o professor que leciona nos anos iniciais deve se preocupar em trabalhar com a variação linguística, pois muitos erros dos alunos demonstram que esse tem sido o grande fator que os impede de se apropriar da escrita ortográfica.

Diante disso, os nossos dados demonstram a necessidade de repensar a formação dos professores que ensinam língua materna, de modo que ela seja funcional para atender a problemática do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Ou seja, é necessária uma reinvenção dos cursos de licenciatura em Letras/Pedagogia, bem como de sua estrutura curricular, considerando as necessidades do futuro professor para uma nova escola/educação/sociedade. No bojo dessa discussão, face às novas propostas do atual governo para a educação, Soares (2019, p. 7) explicita uma preocupação com a formação inicial dos alfabetizadores, a qual não está na pauta das mudanças propostas.

Levei quatro anos escrevendo “Alfabetização: a questão dos métodos” porque meu objetivo era buscar em todas as fontes possíveis, nacionais e internacionais, as evidências científicas sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. As evidências são muitas e de várias naturezas: psicologia, psicogenética, linguística, fonologia... é preciso articular tudo isso para chegar à conclusão [...] [de que falei]: não é uma questão de método. É uma questão que até agora esse ministério não tocou: a formação do professor. **A formação do alfabetizador no Brasil é absolutamente inadequada. Digo mais: ela não existe. Professores, nos cursos de Pedagogia não discutem os fundamentos da alfabetização, não discutem como a criança aprende e, portanto, como se deve ensinar. Meu sonho era ter um novo governo que colocasse como foco central investir na formação dos alfabetizadores. Não é discutir método, não é discutir ideologia, Escola Sem Partido. Tudo isso é de outra natureza.** (grifo nosso).

Vale ressaltar que o professor não pode ser responsabilizado pelo fracasso dos alunos no que diz respeito à apropriação da escrita padrão, pois existem muitos outros fatores externos à sala de aula que merecem atenção. Por isso, são necessárias políticas de formação centradas nas necessidades formativas dos docentes para que elas sanem possíveis lacunas que foram deixadas na formação inicial.

Ao finalizarmos esta dissertação, compreendemos que as discussões não podem (e nem devem) se encerrar por aqui, pois ainda há muito a ser realizado. Entretanto, este estudo traz resultados significativos com relação ao ensino e à aprendizagem da escrita ortográfica, principalmente pelo fato de a pesquisa trabalhar com contextos ortográficos que ainda são pouco explorados nos estudos que se fundamentam no Modelo de Redescritção Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1995; 2010). Por isso, esperamos que esta investigação contribua para abrir caminhos para outras pesquisas que se direcionem à importância de se oferecer ao aluno oportunidades de reflexão sobre sistema linguístico, para que possa ressignificar o seu conhecimento no processo de aquisição da norma ortográfica.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

ALVES, Jorge Augusto Gonçalves. **Propostas de técnicas de atividades para reduzir os desvios ortográficos nas produções textuais**. [TCC]. Fortaleza-Ceará: Universidade estadual Vale do Acaraú - UVA- Curso de licenciatura específica em português; 2008, p. 1-23.

ANDRADE, Glícia Kelline Santos; SANTANA, Isabela Marília; RIBEIRO, Jaqueline Santos. O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”. **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade**, São Cristovão – SE, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**. Maio, 1984. p. 51-54. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ARAÚJO, Pâmela Renata Machado. **O nível de representação do conhecimento ortográfico de professores dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, 2012.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Novas e velhas explicações sobre o fracasso escolar. In: VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima. (org.) **Psicologia e Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui, SP: Boreal Editora, 2012.

_____; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente- SP, v. 25, n. 1, p. 97-115, jan./abr. 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola. 2008.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; JURKEVICZ, Raquel; MORAIS, Elisane Alves de. Alterações ortográficas: uma análise da acentuação na escrita de redações de alunos de quinta e oitava séries do ensino fundamental. In: II SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM: Diversidade, Ensino e Linguagem, 2010, UNIOESTE-Cascavel/PR. **Anais... Cascavel/PR: UNIOESTE**, 06 a 08 de outubro de 2010.

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

BRASIL. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Ideb** – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERREZ JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba: UFPR, n.20, p. 43-58, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. Algumas questões de linguística na alfabetização. Conteúdo de didática e alfabetização, **UNIVESP**. 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

CAMACHO, Roberto Gomes. “Sociolinguística - parte II”. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteira. 8. ed. São Paulo: Cortez, v. 1., 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 136, jan. abr. 2009, p. 269-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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

CARVALHO, Ana Maria et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, mai./ago. 2004.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2482006000100002>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003, p. 221-236.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita. **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, set-dez 2017.

CORSARO, William A. Estudo das crianças e da infância. In: _____. **Sociologia da infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 57-72.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

DIAS, Danielle Gomes et al. O ensino e a aprendizagem da ortografia. **Perspectivas Online**. V. 3, n. 9, 2009, p. 165-185. Disponível em: <https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/viewFile/354/265>. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha; FERREIRA, Élide Paulina. Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia. **Caderno de Letras**, n. 24, Jan.-Jun., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/7299>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-27.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora, F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em 25 ago. 2018.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUSARI, José Cerchi.; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: **Formação contínua de professores**. MEC, Boletim 13, Ago. 2005, p. 18-23.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; _____ (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2013, p. 83-108.

GARCIA, Daiani de Jesus; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. O erro ortográfico nas redações de vestibular. **Anais do CELSUL**: A linguagem na escola: contextos, desafios e perspectivas em Linguística e Educação, 2008, p. 1-11.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, Ago./Dez. 2014, p. 25-34. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 202 p.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das letras, 1989, p. 143-179.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar.-abr., 1995, p. 57-63. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. p. 1-17, 2008.

Disponível em:

<http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GONZAGA, Amarildo Menezes. Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **O conceito de letramento em questão**: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, Ago./Dez. 2014, p. 35-51.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

INAF. Instituto Montenegro. Letramento e Mundo do Trabalho. Disponível em:

<<http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAF>>. **Estudos Especiais**, 2016. Acesso em: 15 nov. 2017.

KARMILOFF-SMITH, Annette. El desarrollo, tomado en serio. In: _____. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 4-22.

_____. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. Trad. Lígia Beskow de Freitas. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas: 407-483, jan./abril 2010.

KELLER, Evelyn Fox. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMAN, Dora, F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 93-117.

KUHN, Thomas, S. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias de (org.). **Crítica da Ciência**: Sociologia e Ideologia da Ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 52-80.

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

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Daniel Fernandes; FERREIRA, Lúcia Gracia. Leitura e escrita na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores e escritores. **Periódico Revela**. Ano IV - Nº VII- Jan/Abr 2010. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo7_VII.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

LOPES, Alice, Ribeiro Casimiro. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, v. 13, n. 3, 1996, p. 248-273. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7049>>. Acesso em 21 dez. 2017.

LOPES, Fátima Teresa Ferreira. **Dificuldades de escrita**: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), Coimbra (Portugal), 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____ (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

MARRA, Amarildo Viana. **Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Cristiane Luana. A importância do letramento na alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. v. 2, 2012, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. Interface entre linguagem e educação: o problema metodológico do ensino de ortografia. **Revista Letrando**, v. 2, jul./dez. 2012.

MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2017.

MENDONÇA, Onaide Schwartz Corrêa de. A norma culta e a oralidade em sala de aula. Conteúdo de didática e alfabetização. **UNIVESP**, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40146>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. LEFFA, Vilson; ERNSR, Aracy (org.). Pelotas: Educat, 2012, p. 1-19.

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

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____; TEBEROSKY, Ana. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. **Discursos**, 1994, p. 15-51.

NEY, Luanda Alvariza Gomes. **Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

NEZ, Egeslaine de; ZANOTTO, Marijane. A formação continuada em questão. **Educere et Educare: Revista de Educação**. V. 1. Nº 1. Jan./Jun. 2006, p. 257-262.

NICOLAU, Alessandra Aranda. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Desempenho Ortográfico e Habilidades de Produção Textual em Diferentes Condições de Solicitação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 2016, Vol. 32 n. 2, pp. 1-10.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. **SOLETRAS**, n. 26 jul.- dez. 2013.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Formação docente e inicial e ensino de ortografia: explicitação de regras. **Educere**. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.185-200, jan./maio, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991470>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. A complexidade do trabalho docente na atualidade. **1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. 2008.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas online** – Atemática –. PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora. p. 273-288, 1/2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

_____. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. **Caderno Cedes**, ano XVIII, n. 41, jul. 1997, p. 9-24.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 31-43.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/>. Acesso em: 13 dez. 2017.

RASTELI, Alessandro. A evolução da palavra escrita e o acesso às novas formas de construção de sentido. **Páginas a&b**, p. 102-116, 2015. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/1000>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. E a frase, cadê?. In: ANAIS DO SILEL, n. 1, 2013 Uberlândia. **Anais do SILEL...** Uberlândia: EDUFU. p. 1-18.

SACRISTÁN, Gimeno. Explicação, norma e utopia nas ciências da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 1983, p. 31-34.

SAMPAIO, Maria Nobre. **Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental**: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012.

SAMPAIO, Maria Nobre; CAPELLINI, Simone Aparecida. Avaliação do desempenho ortográfico de escolares do 1º ao 5º ano do ensino público da cidade de Marília-SP. **Anais da Anped sudeste**, 2011a.

_____; _____. Programa de intervenção ortográfica em escolares do 3º ao 5º ano do ensino público. **Anais da Anped sudeste**, 2011b.

_____; _____. Eficácia do programa de intervenção para dificuldades ortográficas. **CoDAS**, V. 23, nº 6, 2014, p. 183-192.

_____; _____. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 19, nº 1, Janeiro/Abril de 2015, p. 105-115.

SANTOS, Cristiane Silveira dos. **Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL - Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescritção Representacional (MRR) de Karmiloff- Smith (1994)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

_____; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre erros ortográficos em textos de alunos do ensino médio integrado ao técnico do IFSUL Campus Pelotas Visconde da Graça–CAVG. **XIII ENPOS**, 2011.

SANTOS, Maria José dos. BARRERA, Sylvia Domingos. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 16, n. 2, p. 257-263, jul./dez. 2012.

SANTOS SOBRINHA, Cecília Souza; MESQUITA FILHO, Odilon Pinto de. A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula?. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. São Paulo, p. 1-10, Jun./Ago. de 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35537>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Solimar Patriota. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**. Gávea. n. 15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOARES, Ana Paula Campos Cavalcanti. **Ortografia em livros didáticos de português: ensino-aprendizagem**. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. Conteúdo de didática e alfabetização. **UNIVESP**, p. 96-100, 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>>. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. **Projeto ALFALETRAR**. 2007. Disponível em: <<http://alfaetrar.org.br/sobre-o-alfaetrar>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. “Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação”. [Entrevista cedida a] Laís Semis. **Nova Escola**, 10 jan. 2019. [7] p. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-peladitadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SORDI-ICHIKAWA, Cláudia. **Variação lingüística e o ensino da ortografia**: Uma reflexão teórica. UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 4, n. 1, p. 43-46, jun. 2003

SOUSA, Otília Costa e. O Ditado como estratégia de aprendizagem. **Exedra- Revista científica ESEC**. N. 9 – Educação e Formação, Lisboa, 2014. Disponível em: <www.exedrajournal.com>. Acesso em: 22 out. 2017.

SOUZA, Patrícia Regina de. O que revelam os professores do Ensino Fundamental I sobre como ensinam ortografia? **Educere**. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2017, p. 18909-18927. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24342_11897.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. **Ortografia**: Uma proposta de intervenção para superação de erros frequentes produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I. Relatório Final de pesquisa, 2016.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e**

Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de, et al. Estudantes de Pedagogia e suas Concepções sobre a Ortografia em Casos de Relações Grafofônicas Regulares Contextuais. **Revista de Ciências Humanas e Artes**, v. 16, n. 1/2, p. 194 – 202, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a11v21n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZUANETTI, Patrícia Aparecida, CORRÊA-SCHNEK, Andréa Pires, MANFREDI, Alessandra Kerli da Silva. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**, v. 13, n. 3, 2008, p. 240-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151680342008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 jul. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Ditado de palavras reais

1. Rosa
2. Cravo
3. Torcida
4. Carro
5. Honra
6. Mão
7. Tambor
8. Dormir
9. Empréstimo
10. Fimo
11. Nada
12. Banquinho
13. Aventura
14. Falaramo
15. Cantarão
16. Hoje
17. Cantaramo
18. Falouo
19. Bebero
20. Contaro
21. Jogouo

Apêndice B – Ditado de palavras inventadas

1. Pantaram
2. Danra
3. Tarra
4. Rambra
5. Gampa
6. Zantina
7. Bandarão

Apêndice C - Tarefa de erro intencional

Como as crianças escreveriam as palavras:

1. Carro
2. Empréstimo
3. Honra
4. Fim
5. Aventura
6. Hoje
7. Cantaram
8. Falarão
9. Dormir
10. Jogou
11. Banquinho

Apêndice D - Roteiro de entrevista

1) Justifique se escreveu as palavras do ditado (rosa, cravo, torcida, carro, honra, mão, tambor, dormir, emprestimo, fim, nada, banquinho, aventura, falaram, cantarão, hoje, cantaram, falou, beber, contar, jogou) regidas por alguma regra ou não e, se sim, qual.

2) Explique as transgressões propositais cometidas na escrita das palavras e aponte as regras violadas ou a ausência de regras em relação à palavra transgredida.

ANEXOS

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título Público: Aprendizado de ortografia: quais são os conhecimentos explicitados por alunos do 5o ano? Pesquisador Responsável: Patrícia Regina de Souza Contato Público: Patrícia Regina de Souza Condições de saúde ou problemas estudados: Descritores CID - Gerais: Descritores CID - Específicos: Descritores CID - da Intervenção: Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 26/10/2017	
DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE Nome da Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO Cidade: PRESIDENTE PRUDENTE	
DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Comitê de Ética Responsável: 5402 - UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 Telefone: (18)3229-5315 E-mail: cep@fct.unesp.br	
CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA	
CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA	

[Voltar](#)



Anexo B – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**APRENDIZADO DE ORTOGRAFIA: QUAIS SÃO OS CONHECIMENTOS EXPLICITADOS POR ALUNOS DO 5º ANO?**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Patrícia Regina de Souza

Nome do (a) Orientador (a): Ana Luzia Videira Parisotto

1. Natureza da pesquisa: o seu filho está

sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender qual o nível de elaboração dos conhecimentos ortográficos dos alunos de 5ºs anos de uma escola pública municipal, mediante a coleta de dados que consistirá em ditado de palavras reais/inventadas, tarefas de transgressões intencionais, produções de textos e entrevista.

2. Participantes da pesquisa: 12 (doze) participantes da pesquisa, alunos de 5ºs anos de uma escola pública do município de Presidente Prudente.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que as produções textuais de seu filho sejam analisadas pela pesquisadora, bem como permitirá que ele participe de uma entrevista em datas e locais que serão agendados antecipadamente, mediante seu conhecimento.

4. Sobre a entrevista: A entrevista será em função de os alunos explicitarem os conhecimentos ortográficos que possuem sobre as regularidades e irregularidades ortográficas enfocadas na pesquisa. Durante a entrevista, as crianças poderão verbalizar as regras com suas próprias palavras. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, pois o participante fica resguardado de qualquer meio de divulgação dos dados coletados que não estejam estritamente de acordo com este termo de consentimento e, também, quaisquer registros (escrito/falas) coletados ficarão sob o sigilo da pesquisadora durante a realização da pesquisa e após o seu término por um período de 5 anos, sendo incinerados após esse período. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de

pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo revele informações importantes sobre como tem sido o ensino e a aprendizagem da ortografia nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental I, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa constituir-se em subsídios para gerar reflexão sobre as metodologias que têm sido priorizadas pelos professores quando trabalham com ortografia em sala de aula, culminando com possíveis reformulações nas metodologias de ensino. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior. Para a escola participante será entregue um exemplar digital da dissertação de mestrado, assim como socializaremos os resultados da investigação com a escola parceira.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a deixar que seu filho participe e ainda se recusar a deixá-lo continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Patrícia Regina de Souza. (18) 99625-9299

Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto. Telefone: 3229- 5571

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

Anexo C – Termo de Assentimento (Crianças)

TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada **“APRENDIZADO DE ORTOGRAFIA: QUAIS SÃO OS CONHECIMENTOS EXPLICITADOS POR ALUNOS DO 5º ANO?”** Nesta pesquisa pretendemos investigar o ensino de ortografia a partir da análise dos erros ortográficos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental I, observando a relação existente entre o nível de explicitação de regras e a qualidade das transgressões intencionais.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que esperamos que este estudo revele informações importantes sobre como tem sido o ensino e a aprendizagem da ortografia nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental I, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa constituir-se em subsídios para gerar reflexão sobre as metodologias que têm sido priorizadas pelos professores quando trabalham com ortografia em sala de aula, culminando com possíveis reformulações nas metodologias de ensino.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): coleta de dados por meio de ditado de palavras reais/inventadas, tarefas de transgressões intencionais, produções de textos e entrevista.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta **“RISCO MÍNIMO”** de possibilidade de exposição da identidade dos participantes por identificação sonora ou por fonte escrita. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Pesquisador Responsável: Patrícia Regina de Souza

Fone: (18) 996259299

E-mail: patyysouza650@gmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

Anexo D – Conto “O patinho bonito”

Marcelo Coelho. **O patinho bonito**. In: Otavio Frias Filho e outros. Vice e versa ao contrário. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 21-24.

O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas esse se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu, foi quando viram que o ovo dele – quer dizer, o ovo que depois seria ele. – Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

- Mas que é que este ovo está fazendo aí?

- Isso não é ovo de pato.

- Acho que é ovo de galinha.

- Não seja bobo! Galinhas têm ovos brancos!

- Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?

- Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis. Acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito que os outros. Não sei bem como é que um pato normal pode ser mais bonito que os outros; mas os patos sabem.

Acharam o patinho tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como “Quém quem”?

- Esse nome é para patos comuns - disse a mãe dele. - Então vamos chamá-lo de Quá-quá - disse a madrinha dele.

- Esse também é para patos comuns, sua boba! - respondeu a mãe.

- Eu quero que ele seu chame Milton.

- Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: "Como ele é bonito!" Ele se olhava no espelho e dizia: "Como eu sou bonito!" E ficava pensando: "Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?"

E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: "Milton, vem nadar!" Ele respondia: "Eu não. Pensam que eu sou pato como vocês?" Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: "Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galã".

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: "Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que eu tenho muito talento artístico". Ele tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta. "Ih, não enche", disse alguém. "Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão".

- Mas você não vê que eu não estou fantasiado? - perguntou Milton. Seu eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

- Então como é que você sabe falar?

- Mas os patos falam!! - disse Milton, quase chorando.

- Não vem com essa, ô malandro, disse um guarda que estava ali perto. Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.

- Me larga! Me larga! - gritava Milton. "Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO! Um PATOOO..."!

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:

- Eu sou um pato... Eu sou um pato...

E seus pais disseram:

- Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!

- É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!

- E todo mundo estava cheio dessa história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!".

E daí por diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

Anexo E – Protocolo NURC

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rens a () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maíscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Sílabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião .. “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos : ah, éh, ahn, ehm, uhm, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::: (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 –(Projetos Paralelos. V2)224p.