



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -**  
**PROFLETRAS**

**ACRÉSCIMO DO GRAFEMA <R> EM CODA SILÁBICA:  
INTERVENÇÃO PARA CASOS DE HIPERCORREÇÃO**

**HELENA HORVAT DE FARIAS CESAR**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Tania Mikaela Garcia Roberto**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Abril de 2017.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C421a Cesar, Helena Horvat de Farias, 1976-  
Acréscimo do grafema <r> em coda silábica:  
intervenção para casos de hipercorreção / Helena Horvat  
de Farias Cesar. - 2017.  
135 f.: il.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS, 2017.

1. Hipercorreção - Teses. 2. Ortografia - Teses. 3.  
Grafema <r> - Teses. 4. Erregrafismo - Teses. 5.  
Consciência Fonológica - Teses. I. Roberto, Tania  
Mikaela Garcia, 1973-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**HELENA HORVAT DE FARIAS CESAR**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

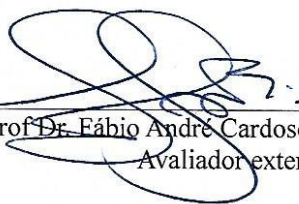
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/04/2017.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)  
Orientadora



---

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UERJ)  
Avaliador externo



---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)  
Avaliador interno

*“Programados para aprender” e  
impossibilitados de viver sem referência de um  
amanhã, onde quer que haja mulheres e  
homens há sempre o que ensinar, há sempre o  
que aprender.  
Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim,  
se realizado contra a vocação de “ser mais”,  
histórica e socialmente constituindo-se, em  
que mulheres e homens nos achamos  
inseridos.*

Paulo Freire (1921-1997)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os alunos com os  
quais tive oportunidade de trabalhar durante  
vinte e cinco anos de magistério.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a Deus, por me fazer acreditar que um sonho pudesse se tornar realidade;

Ao meu marido Cristiano Jorge, por toda paciência, palavras de incentivo e por me apoiar nos momentos de dificuldades;

À minha amada filha Larissa Horvat, por toda compreensão da minha ausência durante o período do mestrado;

Aos meus amigos do Profletras, pelas diversas formas de apoio a mim dispensadas, no decorrer da execução de todos os trabalhos que realizamos durante o curso de mestrado, pelas trocas de conhecimentos e experiências pedagógicas e, principalmente, por momentos prazerosos que vivenciamos nesse período;

À amiga Janne Faria, por toda orientação que recebi sobre o Profletras e por contribuir com informações valiosas para esta dissertação;

À amiga mestranda Carla Cristina, por me iluminar com sua sabedoria em momentos difíceis e por toda ajuda a mim dispensada;

À Professora Doutora Tania Mikaela Garcia Roberto, que me apoiou a cada dificuldade com paciência e sabedoria;

Aos professores da banca avaliadora, Fábio André Coelho e Roza Palomanes, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões dadas para o aprimoramento deste trabalho;

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que compartilharam seus conhecimentos de forma crítica;

À professora Cecília Mollica, por ter me oferecido materiais valiosos para esta pesquisa e me ajudado em situações complicadas;

Aos gestores, aos professores e aos alunos das escolas onde trabalho, por todo apoio e compreensão;

Aos meus pais, que me ofereceram a melhor educação;

Aos meus sogros, por toda ajuda recebida;

Aos meus irmãos, por toda palavra de incentivo;

Por fim, e não menos importante, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

## RESUMO

CESAR, Helena Horvat de Farias. **Acréscimo do grafema <r> em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção**. 2017. 135p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este estudo investiga um caso específico de hipercorreção na escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental: o acréscimo indevido do grafema <r> em posição de coda silábica, cunhado no presente estudo como *erregrafismo*. Foram encontrados registros em diferentes classes gramaticais, como, por exemplo, “você” (você), “menor” (menino), “estar” (está), entre outros. A hipercorreção é uma busca excessiva de correção, como o termo por si só indica. O fenômeno é produzido quando o indivíduo interpreta como incorreta uma forma correta da língua, conseqüentemente acaba trocando por uma outra forma que considera culta. Isso ocorre por insegurança linguística, uma vez que as regras da norma-padrão ainda não foram interiorizadas. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral minimizar os casos de hipercorreção do chamado *erregrafismo* em posição de coda silábica na escrita de alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica que auxilie na devida representação ortográfica em relações regulares morfológico-gramaticais. Em consonância com esse objetivo principal, têm-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os contextos nos quais o chamado *erregrafismo* ocorre com mais frequência; 2) desenvolver estratégias adequadas à minimização do fenômeno de hipercorreção estudado na pesquisa proposta, nos diferentes contextos nos quais ele se manifesta. A hipótese que norteia este trabalho é que questões de consciências fonológica e morfológica abordadas na proposta de intervenção formuladas para esta pesquisa contribuem para a devida aplicação do grafema <r> em posição final de vocábulo, minimizando, dessa forma, casos de hipercorreção na escrita de estudantes do EF. A metodologia utilizada está ancorada à pesquisa-ação, segundo o pensamento de Thiollent (2011). Da análise de dados, concluiu-se que alguns alunos, por apresentarem lacunas na percepção da tonicidade silábica e na segmentação da palavra em sílabas, inicialmente tiveram dificuldades em realizar alguns exercícios propostos. Entretanto, no decorrer da intervenção, constatou-se que atividades de comparação de palavras, buscando perceber as semelhanças e/ou diferenças entre elas, fizeram com que os aprendizes consolidassem correspondências entre unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (grafemas<sup>1</sup>), auxiliando, assim na aprendizagem das regularidades fonêmico-grafêmicas morfológico-gramaticais. Outra constatação relevante foi que atividades envolvendo pseudopalavras mostraram que apesar de desconhecerem algumas palavras inventadas, os alunos lançaram mão de conhecimentos morfológicos para escreverem tais vocábulos, mostrando dessa forma a importância da consciência morfológica na ortografia.

**Palavras-chave:** Hipercorreção. Ortografia. Grafema <r>. Erregrafismo. Consciência fonológica.

---

<sup>1</sup> O termo *grafema* é empregado neste projeto conforme definição de Scliar-Cabral (2003): uma ou duas letras que representam um fonema.

## ABSTRACT

CESAR, Helena Horvat de Farias. **Addition of the grapheme <r> in syllable coda: intervention for hypercorrection cases.** 2017. 135p. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

This study investigates a specific case of overcorrection in the writing of students in the final years of elementary school: the improper addition of the grapheme <r> in the position of a syllable coda, based on present study as “erregrafismo”. Records were found in different grammatical classes, such as "you", "boy", "to be", among others. Overcorrection is an excessive search for correction, as the term itself indicates. The phenomenon is produced when the individual interprets as incorrect a correct form of the language, consequently ends up exchanging in another form that considers cultured. This is due to linguistic insecurity, since the rules of the standard have not been internalized yet. Therefore, the present research has as general aim to minimize the cases of hypercorrection of the so-called “erregrafismo” in the position of a syllabic coda in the writing of students of a class of 9th grade elementary school, through a proposal of pedagogical intervention that assists in due representation orthographic in regular morphological-grammatical relations. In line with this main objective, the following specific objectives have been identified: 1) to identify the contexts in which so-called “erregrafismo” occurs most frequently; 2) develop adequate strategies to minimize the phenomenon of hypercorrection studied in the proposed research, in the different contexts in which it manifests itself. The hypothesis that guides this work is that questions of phonological and morphological awareness addressed in the intervention proposal formulated for this research, contribute to the proper application of the grapheme <r> in final position of the word, thus minimizing cases of hypercorrection in writing of students of elementary school. The methodology used is anchored to action research according to Thiollent's (2011) thinking. From the analysis of data, it was concluded that some students, due to the lack of syllabic tone perception and word segmentation in syllables, initially had difficulties in performing some proposed exercises. However, in the course of the intervention, it was found that the activities of comparison of words, seeking to perceive the similarities and / or differences between them, allowed the learners to consolidate correspondences between sound units (phonemes) and graphic units (graphemes) Thus, in the learning of morphological-grammatical phonemic-grapheme regularities. Another relevant finding was that activities involving pseudowords showed that although they did not know some invented words, the students used morphological knowledge to write such words, thus showing the importance of morphological awareness in spelling.

**Keywords:** Overcorrection. Orthography. Grapheme <r>. Erregrafismo. Phonological awareness.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAPES \_ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP \_ Centro Integrado de Educação Pública

CVC – consoante/ vogal/ consoante

EF – Ensino Fundamental

LP – Língua Portuguesa

Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

VC – vogal/ consoante

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b>	Exercício 01 da Aula 2	40
<b>FIGURA 02</b>	Exercício 02 da Aula 2	41
<b>FIGURA 03</b>	Exercício 03 da Aula 2	42
<b>FIGURA 04</b>	Exercício 04 da Aula 2	43
<b>FIGURA 05</b>	Exercício 04 da Aula 2	43
<b>FIGURA 06</b>	Exercício 05 da Aula 2	43
<b>FIGURA 07</b>	Exercício 06 da Aula 2	44
<b>FIGURA 08</b>	Exercício 01 da Aula 3	45
<b>FIGURA 09</b>	Exercício 01 da Aula 3	46
<b>FIGURA 10</b>	Exercícios 02 e 03 da Aula 3	47
<b>FIGURA 11</b>	Exercícios 04 a 06 da Aula 3	48
<b>FIGURA 12</b>	Exercício 07 da Aula 3	49
<b>FIGURA 13</b>	Exercício 08 da Aula 3	49
<b>FIGURA 14</b>	Exercício 09 da Aula 3	50
<b>FIGURA 15</b>	Exercício 10 da Aula 3	50
<b>FIGURA 16</b>	Exercício 01 e 02 da Aula 4	51
<b>FIGURA 17</b>	Exercício 03 da Aula 4	51
<b>FIGURA 18</b>	Exercícios 04 a 07 da Aula 4	52
<b>FIGURA 19</b>	Exercício 08 da Aula 4	53
<b>FIGURA 20</b>	Exercício 09 da Aula 4	54
<b>FIGURA 21</b>	Exercício 10 da Aula 4	54
<b>FIGURA 22</b>	Atividade da Aula 5 realizada, na lousa, pelos alunos da turma 901	57
<b>FIGURA 23</b>	Exercício 01 da Aula 5	58
<b>FIGURA 24</b>	Registro de palavras inventadas	59
<b>FIGURA 25</b>	Exercício 01 da Aula 5	60
<b>FIGURA 26</b>	Fragmento de exercício 02 da Aula 5	61
<b>FIGURA 27</b>	Exercício 03 da Aula 5	61
<b>FIGURA 28</b>	Exercícios 04 e 05 da Aula 5	62
<b>FIGURA 29</b>	Avaliação da turma 901	72
<b>FIGURA 30</b>	Estratégia de ensino para as frases 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10: Percepção da sílaba tônica	76
<b>FIGURA 31</b>	Estratégia de ensino para a frase 2: Consultar o dicionário	77
<b>FIGURA 32</b>	Estratégia de ensino para a frase 8: Substituição dos verbos “está” por “permanece” e “estar” por “permanecer”	78
<b>FIGURA 33</b>	Estratégia de ensino para a frase 9: Percepção de som fechado para a conjunção “e”	79

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b>	Classes gramaticais das amostras coletadas sobre o acréscimo indevido do grafema <r> em coda silábica por quantidade de palavras	71
<b>GRÁFICO 2:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica	75
<b>GRÁFICO 3:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica	79
<b>GRÁFICO 4:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica	80

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b>	Mapeamento de desvios ortográficos da turma 901	35
<b>QUADRO 2:</b>	Tipos de respostas dadas para a questão 05	44
<b>QUADRO 3:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Verbo (I)	64
<b>QUADRO 4:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Verbo (II)	65
<b>QUADRO 5:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Verbo (III)	66
<b>QUADRO 6:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Substantivo (I)	67
<b>QUADRO 7:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Substantivo (II)	67
<b>QUADRO 8:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Pronome	68
<b>QUADRO 9:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Conjunção	68
<b>QUADRO 10:</b>	Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica: Advérbio	69
<b>QUADRO 11:</b>	Categorias gramaticais dos vocábulos da Avaliação	73
<b>QUADRO 12:</b>	Categorias gramaticais das palavras selecionadas para coleta de dados da turma 901	74

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	5
1.1 Conceitos básicos .....	6
1.1.1 Canonicidade silábica .....	11
1.1.2 Tonicidade silábica .....	12
1.1.3 Róticos .....	14
1.2 A Norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? .....	16
1.3 Hipercorreção .....	22
1.3.1 Erregrafismo .....	23
1.4 O que é consciência fonológica? .....	25
1.5 O que é consciência morfológica? .....	28
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	30
2.1 Tipo de pesquisa .....	30
2.2 Local e sujeitos da pesquisa .....	31
2.3 Etapas da intervenção educacional .....	32
2.4 Mapeamentos e Categorizações dos Dados Coletados: verbo, substantivo, pronome, conjunção e advérbio .....	63
<b>3 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	72
3.1 Síntese dos Resultados das Atividades Interventivas .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICE A</b> .....	90
<b>ANEXO A</b> .....	94
<b>APÊNDICE B</b> .....	97
<b>APÊNDICE C</b> .....	112
<b>APÊNDICE D</b> .....	119
<b>APÊNDICE E</b> .....	122

## INTRODUÇÃO

Professores do Ensino Fundamental, de maneira geral, consideram a ortografia um conteúdo importante a ser ensinado em sala de aula. Embora tenham essa convicção, em diversas situações, surgem questionamentos, como: É preciso ensinar a ortografia de forma sistemática? Devem-se corrigir textos espontâneos dos alunos? Os erros ortográficos devem ser avaliados?

Segundo Monteiro (2002, p. 43), há anos existia quase um consenso em como ensinar as regras e como cobrar dos alunos as devidas correções. Ditados, preencher lacunas com a letra adequada, correção de vocábulos escritos inadequadamente, seguidos de cópias, são exemplos de como a ortografia era ensinada (ou talvez ainda seja) em várias escolas. Atualmente, os educadores priorizam o texto como um elemento fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A proposta de ler e produzir textos significativos com os alunos, com o intuito de mostrar características semelhantes encontradas fora do ambiente escolar tem levado os professores a valorizarem esses ensinamentos e por isso o trabalho com a ortografia começou a ser tão questionado surgindo dúvidas, como: trabalhar sistematicamente com a leitura e com a produção de texto garante o domínio das regras ortográficas? Exercícios específicos sobre as normas ortográficas devem ser ou não ensinados em sala de aula? Como ensinar sem recorrer aos exercícios tradicionais? E por que esses exercícios são tão mal vistos? O intuito desta dissertação não é responder a todos esses questionamentos, mas refletir sobre a aprendizagem da norma ortográfica, suas regularidades e irregularidades no que tange ao acréscimo do grafema <r> em posição final de palavra.

Defende-se, neste trabalho, que os aprendizes estejam lançando mão do fenômeno da hipercorreção. Ao escrever, por exemplo, “Eu te amor!”, verifica-se que o aluno está buscando adequar-se aos padrões ensinados na escola, adotando modelo de prestígio, como o uso do <r> em final verbal. Se a escola desse estudante não utilizou uma metodologia eficiente para interiorizar a regra dos verbos no infinitivo, ele irá transferi-la para sua escrita até em contextos em que o <r> não seria necessário. Observam-se, na escrita dos sujeitos participantes dessa pesquisa, ocorrências em diferentes classes gramaticais, como: substantivo, verbo, pronome, conjunção, advérbio.

Bortone e Brito Alves (2014, p.138) citam vários exemplos de hipercorreção, inclusive analisam várias ocorrências de hipercorreção na transposição dos hábitos da fala na escrita,

como por exemplo, “disfile” no lugar de *desfile*, “bolu” no lugar de *bolo*, “leiti” no lugar de *leite*.

Com o intuito de facilitar futuras pesquisas sobre o fenômeno de hipercorreção abordado neste estudo, sugere-se nomeá-lo e especificá-lo da seguinte forma: ERREGRAFISMO: acréscimo indevido do grafema <r> no final da palavra; tipo específico de hipercorreção.

As atuais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia têm contribuído bastante para a compreensão de questões diversas relacionadas ao “aprender a escrever certo” (MORAIS, 1998), todavia é comum encontrar em sala de aula um ensino calcado em uma perspectiva mecanicista, por isso é necessário que o professor ofereça aos alunos atividades de reflexão de casos regulares da norma ortográfica (aqueles que têm regras) e conscientizá-los daqueles que não têm regras (irregularidades) e que, portanto, necessitam ser memorizados.

A presente pesquisa tem, portanto, como objetivo geral diminuir ocorrências de hipercorreção do chamado erregrafismo em posição de coda silábica de estudantes de uma turma de 9º ano do EF, através de uma proposta de intervenção pedagógica que ajude na devida representação ortográfica em relações regulares morfológico-gramaticais. Em consonância com esse objetivo principal, têm-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os contextos nos quais o chamado *erregrafismo* ocorre com mais frequência; 2) desenvolver estratégias adequadas à minimização do fenômeno de hipercorreção estudado na pesquisa proposta, nos diferentes contextos nos quais ele se manifesta. Há caminhos para a aprendizagem da ortografia de palavras, cuja escrita não pode ser inteiramente prevista por correspondências entre grafemas e fonemas, por exemplo, “princesa” e “beleza” ou “meninice” e “fugisse”. Uma delas é a hipótese de que, a partir do momento que os aprendizes entendem a importância dos morfemas para a ortografia, eles aprendem como grafar a ortografia dessas palavras. A outra hipótese é de que os alunos memorizam a ortografia de cada uma dessas palavras, sem na realidade usar seu conhecimento morfológico. De acordo com essa segunda hipótese, os estudantes saberiam grafar somente os vocábulos que memorizaram, portanto o uso de pseudopalavras torna-se um instrumento importante para verificar a viabilidade dessa explicação baseada na memória. A hipótese de que norteia este trabalho é que questões de consciências fonológica e morfológica, abordadas na proposta de intervenção formulada para esta pesquisa, contribuem para a devida aplicação do grafema <r>

em posição final de vocábulo, minimizando, dessa forma casos de hipercorreção na escrita de estudantes do EF.

Escolheu-se esse nível de escolaridade pelo fato da professora-pesquisadora lecionar Língua Portuguesa e Redação em uma turma de 9º ano na instituição escolar em que visava desenvolver a pesquisa e por perceber que os alunos apresentavam desvios ortográficos além do esperado para o ano de escolaridade deles. Os sujeitos participantes deste estudo são da turma 901, composta por 35 estudantes de 14 e 15 anos de idade. O *locus* da pesquisa de intervenção educacional é o CIEP 111 Gelson Freitas, uma escola urbana, situada no município de Mesquita, Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Após sondagem de conhecimentos ortográficos, realizados através de produções textuais espontâneas no início do ano letivo de 2016, detectou-se que alguns alunos não interiorizaram algumas regularidades fonêmico-grafêmicas morfológico-gramaticais como deveriam. Isto é, eles desconhecem ou não aprenderam corretamente os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelece regra e por esse motivo lançam mão da hipercorreção. Acredita-se que a regra dos verbos no infinitivo foi ensinada ao estudante em algum momento de sua vida acadêmica, portanto a regra não foi internalizada como o esperado, conseqüentemente acrescenta o grafema <r> em diferentes contextos. Por esse ser um desvio pouco explorado em pesquisas e por terem sido encontrados alguns casos na escrita de alunos da turma 901, foi elaborada e aplicada uma intervenção educacional intitulada “Ortografia: a letra /R/ no final da palavra”, composta por quarenta atividades didáticas sobre o uso do grafema <r> em posição de coda silábica.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, excetuando esta introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, são fornecidos o referencial teórico e a revisão da literatura que respaldam toda a pesquisa, sendo apresentado um breve histórico sobre a ortografia. Na primeira seção, são apresentados os conceitos elementares necessários para a compreensão de termos específicos relevantes para esta pesquisa. A seguir, é analisada a canonicidade silábica, ou seja, a estrutura da sílaba, depois é abordada a tonicidade silábica. Na seção seguinte, são apresentados, de forma sucinta, os róticos. Logo após é analisada a norma ortográfica do português e suas peculiaridades: o que é e para que serve?. Posteriormente, aborda-se o fenômeno da hipercorreção, em que se apresenta o chamado *erregrafismo*, termo criado pela professora-pesquisadora para especificar um tipo de hipercorreção. Para finalizar esse capítulo, abordam-se temas sobre consciências fonológica e morfológica.



Após o referencial teórico e a revisão de literatura apresenta-se a metodologia utilizada nesta dissertação. Apresentam-se seções explicitando o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho e a justificativa de escolha da metodologia adotada. Posteriormente, descrevem-se o local e os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida, é relatada toda a pesquisa realizada, desde a coleta de informações para a seleção do fenômeno investigado, os mapeamentos e as categorizações dos dados coletados, até a intervenção pedagógica propriamente dita. Foram elaborados quarenta exercícios que compõem o material “Ortografia: a letra /R/ no final da palavra”. Entretanto, serão analisados, nesta última seção, trinta deles, deixando os outros dez para o próximo capítulo, a fim de analisar e verificar o resultado da pesquisa. No capítulo posterior, é apresentada a última atividade interventiva aplicada, intitulada “Avaliação”, para explorar as respostas dos estudantes e analisá-las e uma seção constando um resumo sobre as atividades de intervenção.

Enfim, são apresentadas as “Considerações finais”, em que se reflete sobre a relevância das atividades interventivas a respeito do grafema <r> no final de vocábulos e a contribuição dessa pesquisa para o ensino de LP. Acredita-se que o diferencial deste trabalho está no fato de ser uma pesquisa que aborda um objeto de estudo relativamente novo nos debates linguísticos e raramente elucidado por pesquisadores da língua materna. Ainda neste capítulo, revelam-se as lacunas e/ou problemas identificados ao longo deste trabalho e apontam-se algumas perspectivas futuras para seu aprimoramento.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

A escrita é uma tecnologia (ONG, 1998), é um produto criado pelo homem, uma convenção arbitrada, negociada ao longo da História. Ao folhear livros antigos, encontrar-se-ão grafias não utilizadas hoje em dia, como por exemplo, a palavra *pharol*. Atualmente registra-se *farol*. Pode-se atestar, portanto, que a ortografia dos vocábulos de uma língua é uma convenção social e que pode ser mudada com o passar do tempo.

Em comparação a outros países como a França e a Espanha que já tinham normas ortográficas no século XVIII, o Brasil demorou, consideravelmente, em fixar uma convenção ortográfica por todos os usuários da língua portuguesa. Na busca por uma escrita convencionalizada, as diversas línguas com notação alfabética buscaram, desde a Antiguidade, princípios para implementar as normas ortográficas.

Conforme Morais (2007, p.14), desde a Roma e a Grécia antigas, já havia tendência em lançar mão de um princípio fonográfico, segundo o qual a ortografia teria de basear-se na pronúncia das palavras. Embora a intenção fosse a melhor, iniciava-se uma questão insolúvel. A correspondência entre fala e escrita por falantes de uma mesma região, culturas, épocas distintas seria improvável, pelo fato de pronunciarem os vocábulos de maneiras diferentes. Essa fase foi registrada pela literatura como fase fonética e ocorreu entre os séculos XII e XV. Como não existiam regras oficiais de registro da escrita, a grafia dos vocábulos era realizada de maneira intuitiva ou pela pronúncia, ou seja, a grafia era fonética.

É relevante ressaltar que o sistema ortográfico do Brasil é fonêmico e não fonético, o que caracteriza algo positivo. Segundo Roberto (2016, p. 142), uma ortografia fonêmica, ao contrário da fonética, é capaz de “representar várias pronúncias possíveis ao mesmo tempo, sendo comum a falantes de diferentes variedades sociolinguísticas da língua”. Dessa forma, uma palavra como “leite”, por exemplo, cada indivíduo a pronuncia de acordo com sua variedade linguística: [‘lejtʃɪ], [‘lejtɪ], [‘lejte], contudo grafa da mesma forma “leite”. Se cada falante registrasse o vocábulo de acordo com a sua oralidade, seria realmente um caos para o entendimento entre os falantes de uma língua, uma vez que a representação da oralidade na escrita nunca é idêntica. Se a escrita fosse fonética (com base na pronúncia dos falantes), “seria de pouco alcance e baixa funcionalidade” (FARACO, 2012, p. 56), devido à pronúncia variar bastante entre regiões, grupos sociais, entre outros.

Em contrapartida à fase fonética, há os que defendem o princípio etimológico, ou seja, os vocábulos oriundos de outra língua teriam de preservar as grafias que tinham nas línguas

de origem. Essa fase é conhecida como a supervalorização da cultura greco-latina. Coincide com o período clássico, no século XVII até o ano de 1904. “Essa supervalorização fez com que nossa escrita incorporasse muitas letras do léxico greco-latino, o que denotava *status*” (ROBERTO, 2016, p. 145). Dessa forma, muitas letras que não tinham nenhuma contrapartida sonora passaram a ser incorporadas à escrita do português, justificando que essas letras estariam no registro da origem etimológica dos vocábulos oriundos do grego e do latim.

Em relação a essas perspectivas distintas, observa-se que a evolução das normas ortográficas, conforme a história, tendeu-se à união de dois princípios (fonográfico e etimológico), como a incorporação de formas escritas que surgiram por mera tradição de uso. Conforme Faraco (2012, p. 56), a escrita alfabética do PB é uma escrita de base fonológica, visto que se baseia em “uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”. Portanto, a ortografia busca unificar a maneira como se escreve, com o objetivo de ajudar a comunicação escrita.

Na próxima seção, serão apresentados alguns conceitos elementares que ajudarão na compreensão de termos específicos encontrados nesta dissertação, tais como: fonema, grafema, sílaba, rótico, entre outros.

## 1.1 Conceitos básicos

O conceito da fonologia mais básico é o *fonema*. Segundo Cristóvão Silva (2011, p. 108), *fonema* é a “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua.”. Pode-se classificar o fonema, a partir da oposição e do contraste de dois sons que distinguem vocábulos, por exemplo, os segmentos /p/ e /b/, /v/ e /f/, /s/ e /z/, o contraste é demonstrado pelos pares mínimos *pata/bata*, *vala/fala*, *cinco/zinco*. Vale ressaltar que fonema não é considerado a menor unidade capaz de diferenciar significado, mas um conjunto de traços distintivos, ou seja, características que o compõem. Ao analisar os fonemas /v/ e /f/, percebe-se que há diferença de sonoridade entre eles, enquanto em /v/ as pregas vocais vibram (o /v/ é vozeado ou sonoro), em /f/ não há vibração (não é vozeado nem sonoro). Essa diferença entre um e outro é um traço distintivo. No par mínimo *vala/fala*, há dois fonemas diferentes, porém o que diferencia um do outro é apenas um traço, o da sonoridade, de modo que não são os fonemas que diferenciam os vocábulos *vala* e *fala*, mas os traços [+sonoro] e [-sonoro].

Para Roberto (2016, p. 26), “*fonema* é a representação mental que se tem de uma classe de fones”. Ao analisar a palavra “carta”, por exemplo, pronunciada por falantes de várias regiões brasileiras, verificar-se-á que o segmento /r/ será pronunciado de várias maneiras. O fonema é o mesmo, o que muda é o fone, ou seja, “unidade sonora ou consonantal atestada na produção da fala” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 109). Aquilo que se ouve são os fones, não os fonemas. Para Roberto (2016, p. 26), “*fone* é a realização concreta de um fonema.”

Se há diferentes fones para representar um fonema, significa que há variação na pronúncia dele. Essa variação fônica é conhecida como *alofonia*. Ao analisar as possíveis variações de pronúncia para a palavra “tio”, por exemplo, verificar-se-á que haverá entendimento entre falantes de diferentes regiões. O fonema é um só: /t/, porém poderá ser pronunciado como [t] ou [tʃ] (a representação “t” chiado). O [tʃ] é uma variante do fonema /t/, ou seja, é um alofone e não um fonema do português. Segundo Cristóforo Silva (2011, p. 52), alofone “é o som que apresenta equivalência funcional com um ou mais sons, constituindo o conjunto de realizações de um mesmo fonema.”

Diversos autores consideram o *acento* um fonema da língua portuguesa, mas é um fonema de “tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de suprassegmento” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 139). Ao observar as palavras “sábua” – “sábua” – “sábua”, verifica-se a diferença ortográfica entre elas, embora possuam os mesmos fonemas. O que distingue os três vocábulos é apenas a posição do acento. Sabe-se que o acento somente pode cair sobre uma das três últimas sílabas, portanto só há palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas na língua portuguesa. “Esta é uma propriedade distributiva do acento português” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 140).

É importante conceituar *grafema*, uma vez que o fenômeno estudado nesta pesquisa – acréscimo indevido do grafema <r> em coda silábica, trata-se de um grafema e não de um fonema. Segundo Cristóforo Silva (2011, p. 129), grafema é a “unidade representacional em um sistema de escrita. Engloba, além de letras, os números e os sinais de pontuação.”. Para a autora, um único grafema pode ser compreendido como o correlato de um fonema, por exemplo o grafema < b > é correlato escrito do fonema /b/. Verifica-se que nem sempre um grafema representa um fonema, há casos em que dois grafemas representam um único fonema, são denominados, portanto, dígrafos. Segundo Bryant e Nunes (2014, p. 33), “dígrafos são pares de letras que representam um fonema”, como “nh” ou “ch” no português.

Para os autores, “a ortografia de uma língua depende dos dígrafos para representar consoantes e vogais quando há mais sons na língua falada do que letras no alfabeto”. Por exemplo, crianças aprendem primeiramente que a letra “s” representa um determinado som, como o que aparece no vocábulo “sapato”, mas há uma regra segundo a qual o “s” entre duas vogais representa o som de /z/. A partir do momento que surge a necessidade de representar o som normal de “s” entre duas vogais, usa-se “ss” ou “ç”. “A existência de dígrafos faz as crianças terem que trabalhar com um sistema de sinais baseado parcialmente em correspondências entre letras e sons (uma letra representa um fonema) e parcialmente em correspondências entre grafemas (um sinal formado por mais de uma letra) e sons” (BRYANT; NUNES, 2014, p. 35). Vale lembrar que os termos grafema e letra são utilizados por alguns escritores como sinônimos.

Há, ainda, situações em que “um grafema pode não representar nenhum fonema, como o h em início de palavras em português” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 129). Cabe destacar que o fenômeno linguístico investigado nesta pesquisa é considerado apenas um grafema que não representa fonema, devido aos sujeitos investigados não pronunciarem o <r> no final do vocábulo, apenas registram na escrita. Pode-se observar, por exemplo, a palavra “jogor” escrita por um estudante. A professora-pesquisadora solicitou ao aluno que lesse o vocábulo em voz alta, a fim de verificar se a sílaba tônica da palavra “jogor” recairia na última sílaba ou na penúltima. A pronúncia foi feita como se estivesse escrito “jogo”, ignorando totalmente o grafema <r>. Esse procedimento foi realizado por todos os alunos participantes da pesquisa e o resultado foi o mesmo: todos ignoraram a presença do <r> em posição de coda silábica.

É relevante mencionar que há relatos de falantes da língua portuguesa pronunciando o grafema <r> em determinadas categorias gramaticais, como por exemplo, em verbos: “estar” em vez de “está”, “vir” no lugar de “vi”, entre outros. Contudo, os sujeitos participantes desta pesquisa em nenhum momento pronunciaram o fonema /r/ quando grafaram o <r>, indevidamente, nos vocábulos coletados.

A escolha do fenômeno linguístico “acréscimo do grafema <r> em posição final de palavra” surgiu mediante à observação realizada pela professora-pesquisadora de ocorrências do fenômeno na escrita de seus alunos. Diante disso, a professora buscou em diversas fontes estratégias de ensino-aprendizagem que sanassem esse problema ortográfico. Constatou-se que há raríssimas pesquisas sobre essa temática, por isso é preciso um aprofundamento sobre esse objeto de ensino.

É relevante conceituar sílaba, embora seu conceito seja considerado de difícil definição, pois sua complexidade se revela na impossibilidade de defini-la sem lançar mão de uma teoria específica. Contudo, não há dúvidas de que essa unidade seja comum às línguas naturais. Callou e Leite (1994, p. 29) propõem:

Do ponto de vista articulatório, a sílaba, segundo alguns autores, corresponde a um acréscimo da pressão do ar expelido dos pulmões pela atividade de pulsação dos músculos respiratórios que faz com que a saída do fluxo de ar seja contínua, mas em jatos sucessivos.

Do ponto de vista da percepção, considera-se a cadeia sonora como composta de aclives, ápices e declives de sonoridade, cada sílaba sendo constituída de um ápice, que é o seu núcleo ou centro ocupado por sons de alta sonoridade, como, por exemplo, as vogais. Os aclives e declives constituem 'vales' de sonoridade que determinam as fronteiras silábicas, suas margens, lugar preferencial das consoantes. (CALLOU; LEITE, 1994, p. 29).

Sílaba é a unidade que junta segmentos consonantais e vocálicos, “representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes” (ROBERTO, 2016, p. 71). Há diversas concepções sobre padrões silábicos, porém é fundamental atentar para as considerações de Bisol (2014, p. 23):

- I. A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- II. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /S/.
- III. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante nasal. (BISOL, 2014, p. 23).

Dessa forma, entende-se que a sílaba do português possui uma estrutura canônica, ou seja, há um padrão de representação. O constituinte *ataque* ou *onset* refere-se ao “elemento que precede o núcleo de uma sílaba e é geralmente formado por uma ou mais consoantes.” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 163).

O *núcleo silábico* ou *ápice* é preenchido com vogais e resulta de uma decrescente sonoridade em direção à *coda*, que é a posição final de sílaba.

Já a *rima* é um constituinte silábico formado por uma vogal (núcleo) e uma coda. Conforme dito por Bisol anteriormente (2014, p. 23), a “*coda* é uma soante ou /S/”.

Vale esclarecer o que é *soante*: conjunto formado por vogais, semivogais, líquidas e nasais. As *líquidas* são as vibrantes (múltipla e simples) e as laterais. A vibrante múltipla é conhecida como “r forte”, encontrado, por exemplo, na palavra *carro* e a vibrante simples é conhecida como “r fraco” (*caro*). As *laterais* são “consoantes produzidas com a obstrução da

região central do trato vocal ocasionada pela língua, levando ao escape da corrente de ar pelas suas laterais (*bala*, *calha*)” (ROBERTO, 2016, p. 60).

O conceito de sílaba foi abordado com o intuito de esclarecer que a posição de coda silábica é a que mais sofre variação. Devido a isso, justifica-se a ocorrência de vários registros na escrita dos alunos, sujeitos participantes deste trabalho. Cabe esclarecer que não pode ser considerado um rótico, pelo fato de não pronunciarem tal grafema. Rótico é a “classe de segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas e que se relacionam fonologicamente entre si” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 197), está associado a segmentos relacionados a um som de **r**. Cabe informar que ainda há muita controvérsia a respeito dos róticos. A definição usualmente difundida, segundo Roberto (2016, p. 62), é a de que os “róticos compõem o conjunto de possíveis realizações do ‘r’ no PB”, mas afirma que ainda necessita de comprovação científica. Além dessas variações, há ocorrências consideráveis na fala e na escrita de indivíduos que apagam os róticos, principalmente em posição final de palavra. É comum que alunos reproduzam na escrita esse apagamento, o que requer atenção do professor, para que elabore propostas de intervenção educacional que minimizem esse problema.

Por fim, é necessário definir norma ortográfica. Conforme Morais (2010, p. 31) “a ortografia é uma norma, uma convenção social.”, é fruto de um acordo, necessitando de um ensino estruturado para a efetivação de seu domínio. Seu aprendizado, portanto:

não acontece se não houver instrução específica sobre o que se quer ensinar, pois, para se chegar à compreensão do alfabeto enquanto sistema de representação mental e gráfica da língua, precisam ser desenvolvidas capacidades de análise e síntese dos componentes desse sistema. (PELANDRÉ, 2002, p. 102).

“A escrita não se adquire como a fala, mas se aprende através de um processo de conscientização metalinguística feito de forma sistematizada.” (ROBERTO, 2016, p. 141). Essa conscientização metalinguística refere-se à capacidade de reflexão sobre a própria língua e é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

### 1.1.1 Canonicidade silábica

A sílaba é considerada unidade fonológica. Pesquisas sobre sua natureza e o seu papel na fonologia das línguas têm aumentado consideravelmente e para que haja um entendimento sobre essa temática, é importante saber que há duas teorias da estrutura interna da sílaba: a teoria autosegmental e a teoria métrica da sílaba. Ambas teorias fazem previsões diferentes a respeito do relacionamento entre elementos no interior da sílaba. Há pontos convergentes entre essas teorias por perceberem que a sílaba tem um papel central na hierarquia fonológica, porém, discordam quanto à sua estrutura interna. A teoria autosegmental presume camadas independentes, ou seja, os elementos que compõem a sílaba mantêm um mesmo nível, não possuem estrutura interna e somente a sílaba como um todo pode ser referida pelas regras fonológicas, enquanto a teoria métrica demonstra que há uma estrutura interna. A presente pesquisa assume a concepção métrica adotada por Selkirk (1982), para essa concepção a sílaba consiste em um ataque (ou *onset*, ou aclave) e uma rima. A rima, por sua vez, é constituída de um núcleo (ou pico ou ápice), seguido, opcionalmente, de uma coda (ou declive), posição adotada neste trabalho por seu caráter didático e facilitador na explanação do tema de estudo.

Segundo Pedrosa (2012, p. 73),

O ataque é a posição inicial da sílaba e, por isso, a menos sonora, ou seja, ocupada, preferencialmente, pelas consoantes hierarquicamente mais baixas em relação à escala de sonoridade. A coda, por sua vez, é a posição de travamento silábico, sendo, na maioria das vezes, ocupada por consoantes mais sonoras e, para alguns teóricos, pela semivogal/glide. (PEDROSA, 2012, p. 73)

Conforme Roberto (2016, p. 75), “a posição de ataque pode estar vazia, pode ser preenchida por uma consoante (ataque simples), por duas consoantes (ataque complexo) ou por uma consoante e um glide (semivogais)”. Já a rima consiste em um núcleo e uma coda. O núcleo silábico, conforme os estudos fonológicos sobre a sílaba, apresenta uma crescente sonoridade que vai do ataque silábico rumo ao núcleo, tendo como resultado o pico silábico, ou seja, a vogal, e uma decrescente sonoridade em direção à coda. O fato de a vogal imperar como núcleo silábico indica que consoantes podem ocupar uma posição anterior ou posterior a ela. Quando acontece no final da sílaba, a consoante torna-se enfraquecida e até mesmo cancelada, havendo, portanto, diversos casos de variação fonológica no português brasileiro. A posição final de sílaba é conhecida como coda silábica, que pode estar preenchida ou vazia. A posição de coda é restrita quanto ao seu preenchimento. Segundo Roberto (2016, p. 76-77),



os padrões silábicos VC e CVC aceitam apenas /L, R, N, S/, porém há alguns estudiosos que incluem os glides em posição de coda. Exs.: *sol, mar, hífen, mês*.

Defende-se, do ponto de vista cognitivo, a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba. A posição consonantal que demonstra estabilidade, considerada forte, é o ataque, já a coda é a posição consonantal instável, fraca. Dessa maneira, a coda é a que mais sofre variações na língua, onde há um número considerável de alofonias na fala, conseqüentemente elevando o número de variações na escrita. Vale lembrar que alofones são quaisquer variantes ou realizações concretas de um fonema. O fenômeno linguístico estudado nesta pesquisa, como mencionado anteriormente (seção 2.1), refere-se ao grafema <r> em coda silábica, ocupando uma posição fraca na estrutura da sílaba, conseqüentemente sofrendo variações na escrita. Esse grafema poderia ser classificado como rótico, mas não poderá receber tal denominação por ser uma representação da escrita dos alunos e não da oralidade. Os estudantes escrevem, por exemplo “meninor”, mas leem “menino”, ou seja, o <r> é apenas um grafema.

Na próxima seção, abordar-se-á a tonicidade silábica, apresentando conceitos sobre o acento da sílaba.

### **1.1.2 Tonicidade silábica**

Diversas teorias procuram explicar e formalizar os estudos a respeito do acento em português, mas a abordagem dada nesta pesquisa será feita à luz da fonologia métrica. Segundo Bisol (2014, p. 68), “Fonologia Métrica é o modelo teórico que, utilizando a concepção hierárquica das estruturas linguísticas, permitiu uma nova representação da *sílaba* e uma análise adequada do *acento*.”

Câmara Júnior (1970, p.63) define o acento do português como “uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas”. Para o autor, o acento em português tem tanto função distintiva quanto delimitativa. No primeiro caso, tem essa classificação por existirem palavras na língua que só se diferencia pela posição da sílaba tônica, como nos exemplos: cáqui x caqui, fábrica x fabrica etc.. Já a função delimitativa verifica que na pronúncia padrão do português do Brasil há uma pauta acentual para cada vocábulo. As sílabas pretônicas são menos débeis do que as postônicas. Conforme Câmara Júnior (1970, p. 63), se designa o acento por três, em cada palavra terá o seguinte esquema: “... (1) + 3 + (0) + (0) + (0), indicando os parênteses a

possibilidade de ausência de sílaba átona (nos monossílabos tônicos) e as reticências um número indefinido de sílabas pretônicas.

É relevante informar que as línguas podem apresentar três tipos básicos de acento, a saber: primário, secundário e principal.

O acento primário é considerado o mais forte de um vocábulo. Vogais acentuadas ou tônicas carregam esse acento, como por exemplo, a palavra [ˈlata]. É importante mencionar algumas observações: vários autores marcam uma vogal tônica pondo um apóstrofo precedendo a vogal (ou sílaba) acentuada – [ˈla] - opção escolhida para este trabalho, porém certos autores optam por marcar a tonicidade da vogal com um acento agudo “lá”.

Adotou-se a expressão sílaba tônica para denominar uma vogal que tenha proeminência acentual em relação às outras vogais. Segundo Cristóvão Silva (2014, p. 77), “uma sílaba tônica ou acentuada é produzida com um pulso torácico reforçado.” Percebe-se que o jato de ar é mais forte na sílaba acentuada do que em sílabas não acentuadas ou átonas. A vogal acentuada tem duração mais longa e é pronunciada com o volume mais alto em relação às outras vogais.

O acento secundário é relativamente menos forte que o acento primário de um vocábulo. Cristóvão Silva (2014, p. 77) afirma que “vogais acentuadas ou tônicas carregam o acento mais forte ou acento primário e as vogais não acentuadas – átonas pretônicas ou postônicas – carregam acento secundário ou são completamente isentas de acento.” Entende-se por vogais átonas as que se opõem às vogais tônicas. Podem ser pretônicas, ou seja, antecedem o acento tônico, ou postônicas, quando sucedem o acento tônico. Optou-se em utilizar o acento grave, conforme alguns autores, para marcar a vogal acentuada secundariamente, como por exemplo [latà]. Observa-se na palavra “Sabará”, sugerida por Cristóvão Silva (2014, p. 77), que a primeira vogal possui acento secundário, a segunda é isenta de acento e a terceira vogal tem acento primário: [sàbaˈra].

O terceiro tipo de acento é o acento principal, definido por Bisol (2014, p. 69) como o “acentos mais forte de uma sequência de palavras”, exemplificando com a expressão “vamos cantár”.

No português, o acento primário recai com frequência na penúltima sílaba, como por exemplo, [ˈcasa]. Os outros acentos, como o das proparoxítonas e oxítonas, são tratados por regras menores. Vale lembrar que, segundo Roberto (2016, p. 88): “No português, o acento de maior intensidade só pode cair sobre uma das três últimas sílabas da palavra”. Quando cai na última sílaba, diz-se que a palavra é oxítona (aguda). Ex.: “bambu”, “café”. Quando cai na

penúltima sílaba, diz-se que a palavra é paroxítona (grave). Ex.: “escola”, “vírus”. Quando cai na antepenúltima sílaba, diz-se que a palavra é proparoxítona (esdrúxula). Ex.: “lâmpada.” (ROBERTO, 2016, p.88).

A Fonologia Métrica considera o acento uma propriedade da sílaba e não de um segmento. Conforme esse modelo, apenas uma sílaba pode receber o acento primário. Na seção seguinte, apresentar-se-á uma breve explanação sobre os róticos.

### 1.1.3 Róticos

As consoantes são classificadas articulatoriamente conforme seu modo de articulação, ponto de articulação e vozeamento (surdas ou não vozeadas e sonoras ou vozeadas). Diferem-se das vogais, pois enquanto os segmentos vocálicos permitem que a corrente de ar vindas dos pulmões passe livremente, os consonantais apresentam algum tipo de obstrução ao fluxo de ar no trato oral. O modo de articulação é definido pela maneira que o ar passa pelas cavidades supraglóticas, já o ponto de articulação da consoante é definido pela posição dos articuladores passivos e ativos quando produzem tais segmentos.

As consoantes fricativas são produzidas com um estreitamento do canal bucal, formando assim uma oclusão parcial, feita pelos articuladores, realizando a passagem do fluxo de ar nas cavidades supraglóticas e gerando um ruído de fricção, ou seja, uma turbulência. O véu do palato estará levantado e o fluxo de ar será encaminhado para a cavidade oral. Em relação às velares, há um estreitamento no dorso da língua se encaminhando à região do palato mole; para as uvulares, a fricção é feita no término do véu do palato, ou seja, na úvula, e, para as glotais, a fricção acontece na laringe.

Sobre a vibrante simples, conhecida também como tepe ou *tap*, é a consoante produzida com uma oclusão rápida e total do fluxo de ar na cavidade oral. É popularmente conhecida como “r fraco” em PB, em palavras como *caro* ou *prato*. Há o impedimento da passagem do ar pela cavidade nasal, devido à posição do véu do palato, que se encontra levantado. Do ponto de vista articulatorio, a variante tepe alveolar é descrita como resultado de um movimento de contato rápido de vibração da ponta ou lâmina da língua, que pode ocorrer na região alveolar ou dental do palato duro.

A vibrante múltipla refere-se à consoante em que a úvula ou a ponta da língua provoca várias oclusões totais muito breves e, a respeito da passagem do ar pela cavidade nasal,

também está fechada. É conhecido como "r forte" no PB. São exemplos dessas vibrantes os vocábulos *roda*, *carro*.

A vibrante uvular aciona uma série de bloqueios tocando o dorso da língua através da vibração da úvula, já na variante vibrante alveolar, a ponta da língua toca a região dental/alveolar, vibrando várias vezes.

Quanto às aproximantes, a consoante articulada apresenta obstrução na passagem de ar pelo trato vocal, contudo não apresenta turbulência da corrente de ar. A cavidade nasal é bloqueada pelo véu palatino, interrompendo a passagem de ar pelas narinas. Elas são normalmente vozeadas. O som retroflexo pode ser percebido na pronúncia do rótico em posição de coda silábica na fala de moradores do interior do estado de São Paulo ou no popularmente conhecido “dialeto caipira”, em vocábulos como *porta* e *mar*.

A classe dos róticos é formada de diversas características articulatórias e acústicas. Ela agrupa, segundo o modo de articulação, fonemas fricativos, vibrantes simples e múltiplos, retroflexos, aproximantes e, ainda pode ocorrer o apagamento em diferentes situações linguísticas. Os róticos compõem o conjunto de possíveis realizações do "r" no PB. Esse conceito é difundido por vários estudiosos, contudo ainda necessita de coerência científica. Segundo Roberto (2016, p. 62), “O grafema ‘r’ não realiza nenhum fonema. Ele o representa.”

Em relação ao apagamento do rótico no Português Brasileiro, um breve histórico será apresentado para mostrar que esse desvio ortográfico acontece há tempos na fala e na escrita de estudantes. Callou e Leite (1998, p.61) mencionam:

[...], o apagamento do /R/ em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo do Português do Brasil. O processo, em seu início, foi considerado uma característica dos falares incultos e, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos. O fenômeno expandiu-se paulatinamente, sendo hoje comum na fala dos vários estratos sociais. (CALLOU; LEITE, 1998, p. 61).

A queda da vibrante final no português falado no Brasil foi registrada no final do século XIX, sendo censurada pelos gramáticos. Nos dias atuais, a tendência à supressão da vibrante final ocorre em todos os dialetos do português brasileiro sendo mais frequente em verbos, conforme afirma Monaretto (1992) em estudo realizado no Rio Grande do Sul. É de conhecimento compartilhado que a realização do /R/ é determinada dialetalmente, ou seja, pode apresentar desde uma vibrante múltipla alveolar, o que é considerado raridade em final de sílaba, a um zero fonético, em posição de coda. O processo de enfraquecimento do fonema e até o seu apagamento podem surgir devido a essa possibilidade de variadas ocorrências.

Como os estudantes de determinadas regiões não pronunciam o rótico em finais verbais acabam reproduzindo na escrita. Conforme Mollica (2003, p. 33), “tal fato é um reflexo da fala, pois o cancelamento da vibrante na língua oral incide prioritariamente na posição final das palavras.” Segundo a autora, há uma equiparação expressiva entre fala e escrita nas vibrantes e é por esse motivo que “o problema ortográfico maior na escola vai se concentrar nos casos de posição final, pois é nesse contexto que a mudança na fala apresenta-se avançada.” Cabe, portanto, ao professor traçar estratégias interventivas que minimize esse apagamento na escrita dos alunos.

A intervenção precisa proporcionar ao aprendiz à internalização da regra dos infinitivos verbais, de modo que realmente assimile esse conhecimento, caso contrário transferirá esse ensinamento em contextos em que o <r> não deveria ser grafado, ocasionando um fenômeno linguístico conhecido como hipercorreção.

Na seção seguinte, apresentar-se-á a norma ortográfica do português, esclarecendo dúvidas sobre casos regulares e irregulares da ortografia.

## **1.2 A Norma ortográfica do português: O que é? Para que serve?**

Consoante Carraher (1985), a aprendizagem da ortografia conduz o educando a um trabalho reflexivo sobre a escrita, favorecendo uma atividade consciente sobre a representação gráfica. Escrever corretamente significa fazer uso consciente da língua materna. Para Scliar-Cabral (2003, p. 123), “escrever é mais complexo do que ler”, uma vez que o processo de escrita passa pela “fase de planejamento que precede a linearização linguística”. Há um princípio que comanda a seleção dos grafemas, feitos por uma ou mais letras após a escolha do item lexical. Trata-se em converter os fonemas em grafemas, isto é, devem ser codificados. É relevante mencionar que “o processo de conversão se dá a partir da variedade sociolinguística internalizada durante a aquisição” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 124). O educador precisa estar atento à variedade de seu aluno, cabendo explicações específicas, já que a regra não contempla todas as realizações possíveis. “Embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 124).

O erro é o desconhecimento da norma ortográfica, por isso o educador deve buscar uma metodologia mais adequada que garanta a aprendizagem dessa norma. A ortografia funciona para unificar as diferentes formas de falar dos indivíduos que utilizam uma mesma

língua, facilitando a comunicação escrita. “A forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente” (MORAIS, 2010, p. 27), mas cada usuário possui a liberdade de pronunciar cada vocábulo a sua maneira. Fala-se em “erros de escrita”, porém se evita falar em “erros na oralidade”. Isso acontece devido à tradição sociolinguística em rejeitar “veementemente a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua. Todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar variadas tarefas comunicativas.” (BORTONI-RICARDO, 2004), Dessa forma, a sociolinguística considera que o falante apenas utilizou, inadequadamente, a palavra ou a expressão, ao contrário da sociedade que denomina “erro”. A sociolinguística analisa a variante empregada pelo sujeito e mostra em que situações aquela variante é adequada, considerando-se as normas vigentes. Portanto, o erro na língua oral é um fato social. Cabe ressaltar que a palavra “erro”, nesse contexto ortográfico, é pertinente. Bortoni-Ricardo (2004) diz que “na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia.” Refere-se à transgressão por ser a ortografia um código que não prevê variação e “considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-lo uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado.” (BORTONI-RICARDO, 2004).

Morais (2007, p. 13) acredita no ensino reflexivo da ortografia e afirma que por ser uma convenção social é exigida igualmente a todos, sob o risco de sofrerem discriminação por não escreverem os vocábulos de forma correta. Essa discriminação pode ocorrer tanto fora do ambiente escolar quanto dentro da escola. Percebe-se que a competência textual do aluno, muitas vezes, é confundida com seu rendimento ortográfico. Vários educadores deixam de apreciar a capacidade que o aprendiz tem de escrever textos coerentes, para somente avaliar os erros ortográficos existentes. Isso acarreta consequências negativas na vida dele, pois a insegurança ao escrever seus próprios textos persiste mesmo durante vários anos de estudo.

Em diversas escolas a ortografia é vista apenas como objeto de avaliação, de verificação, de erro e não como objeto de ensino. Exemplo claro são os ditados, pois o professor verifica se o aluno grafou os vocábulos corretamente ao invés de criar situações contextualizadas de ensino sistemático. A criança comete erros na escrita, porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, erra porque muitas vezes as atividades não têm significado para ela. Morais (2010, p. 84) sugere atividades sobre ortografia, algumas inspiradas em exercícios tradicionais, porém outras foram reinventadas com a intenção de propiciar a focalização de questões ortográficas e a consequente reflexão

dos alunos sobre elas. Uma dessas atividades é o ditado interativo. O professor dita à turma um texto já conhecido, realizando pausas durante o ditado e convida os alunos a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade. Os estudantes são informados sobre a intenção do ditado, ou seja, refletir sobre dificuldades ortográficas. A opção por selecionar um texto conhecido é intencional, por já ter sido lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada tomando-o como unidade de sentido. Isso permite que o ditado interativo não repita a velha tradição de usar um texto como mero pretexto para a condução de exercícios de análise linguística.

Defende-se nesta pesquisa que a ortografia é um objeto de conhecimento que pode e deve ser incorporado através da reflexão. Os professores devem promover em sala de aula situações de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos a explicitação de seu conhecimento sobre a norma ortográfica, ou seja, é preciso criar situações em que os aprendizes sejam solicitados a refletir, discutir e informar o que sabem sobre a ortografia de sua língua e, assim, tomar consciência das regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Conforme Palomanes e Lygia Maria (2016, p.48), “se o indivíduo não tem consciência acerca do seu processo de construção, ele não poderá pensar em estratégias para melhorá-lo.” É preciso que o aprendiz tenha consciência a respeito da sua própria aprendizagem.

Segundo Morais (2007), o objeto “norma ortográfica” é um conjunto de convenções que fixa as normas sob as quais os vocábulos devem ser escritos e que a expressão “norma ortográfica” não é sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão refere-se tanto a casos regulares como irregularidades. O autor acredita que “a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas sim uma “norma” que, respeitando as propriedades daquele, define quais grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados. Os professores precisam compreender que a norma ortográfica é uma convenção social, norma fundamental para superar as limitações da notação alfabética e que necessita ser tratada como objeto de conhecimento em si. A ortografia deve ser ensinada, pois sua finalidade é contribuir para a comunicação escrita. A postura dos educadores em relação à forma de ensinar e avaliar a ortografia tem de ser revista, a fim de ajudar o aluno a desenvolver a autoconfiança no momento da escrita e não criar nele um “bloqueio”, por “medo de errar” (MORAIS, 2010, p. 26).

É indiscutível que a criança necessita de ajuda para adquirir o conhecimento ortográfico. Quando adquire a base alfabética, ou seja, reconhece e assimila a forma das

letras, ela também aprende a direção da escrita na linha e onde deve começar a escrever na folha de papel. Ao ler e escrever seus primeiros textos, significa que o aprendiz, nessa fase inicial, já compreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabético, mas para isso acontecer teve de articular suas ideias, pensar a maneira como expressá-las e ainda refletir sobre a grafia correta dos vocábulos. Palavras como “sua”, “cenoura”, “auxílio”, são exemplos de como um mesmo som pode ser escrito por mais de uma letra e para a criança escrever corretamente, será necessário internalizar as formas escritas que a norma ortográfica convencionou, por isso é comum e compreensível os diversos erros encontrados nos textos desses estudantes.

O processo para incorporação da norma ortográfica é longo, por isso o professor, principalmente para a criança recém-alfabetizada, não deve criticar ou diminuir a produção textual dela. O ensino sistemático da ortografia não pode ser um empecilho para a criatividade do aluno ao compor seus textos. Trabalhar com a reescrita e produção textual é essencial para que o aluno avance em seus conhecimentos sobre a língua escrita, contudo o professor não pode esperar que aprenda ortografia sozinho, sem orientação.

Morais (2012) define código ortográfico como: “[...] o conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, que governam a leitura, e das regras de correspondência fonema-grafema, que governam a escrita”. Para o autor, é importante analisar como está organizada a norma ortográfica da língua portuguesa, que correspondência fonema-grafema são regulares e, portanto podem ser incorporadas pela compreensão, e quais são irregulares, exigindo que o aprendiz as memorize.

Morais (2010, p. 37) apresenta os diferentes tipos de regularidades existentes na ortografia brasileira: regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

As correspondências fonográficas regulares diretas referem-se às grafias <p>, <b>, <t>, <d>, <f> e <v> em palavras como “panela”, “banana”, “favela”. Ao observar esses casos, percebe-se que não existe nenhum outro grafema “competindo” (com o P, com o B, etc) para grafar esses fonemas. Alguns alunos realizam trocas desses grafemas, como por exemplo “panana”. Acredita-se que isso ocorra devido ao fato de os fonemas serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São chamados pares mínimos, porque são “produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, do mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro fonema (por exemplo, o /p/) elas não vibram.” (MORAIS, 2010, p. 37).



No segundo tipo, correspondências fonográficas regulares contextuais, é o próprio contexto, dentro da palavra, que vai definir qual grafema deverá ser usado. Em função do contexto em que aparece a relação grafema-fonema, poderá sempre gerar grafias corretas sem a necessidade de memorizar. O aprendiz terá de raciocinar de diferentes formas, sobre as palavras em que aparecem essas regularidades. Verificam-se alguns casos de correspondências regulares contextuais na ortografia da língua portuguesa, são eles: o uso de <g> ou <gu> em vocábulos como “gosto”, “guerreiro”; o uso de <r> ou <rr> como em “rei”, “corda”, “careca”, “genro”, “torre”, “cravo”; o uso do J formando sílabas com <a>, <o> e <u> em vocábulos como “janela”, “jogo”, “jujuba”; entre outros.

Um exemplo que demonstra um caso de regularidade contextual é a “disputa” entre <r> e <rr>. Não há necessidade de memorizar as grafias de palavras com esses grafemas se aprender a usar as regras: o “r forte” é usado no início de palavras (rico), no começo de sílabas precedidas de consoante (honra) ou no final de sílabas (carta); se o “r forte” aparecer entre vogais, é preciso usar <rr> (carroça). Quando desejar registrar o outro som do /r/, chamado por alguns de “brando”, “r fraco”, usa-se apenas um <r>, como em “barata”, “braço”.

É relevante mencionar que a compreensão dessas diferentes regras “contextuais” requer que o estudante preste atenção em diferentes aspectos dos vocábulos. Observa-se que em determinadas situações será necessário apenas observar qual grafema vem antes ou depois, por exemplo, no caso de decidir entre <m> ou <n> quando antecede outra consoante, ou que as regras se aplicam a todos os vocábulos da língua nas quais o grafema aparece, independente de aparecer no início, no meio ou no final da palavra, é o caso da disputa entre o <g> ou <gu>. Verifica-se que a aprendizagem de regras contextuais exige do estudante maneiras distintas de refletir sobre os vocábulos. Isso necessita ser considerado quando o professor pensa em estratégias de ensino que leve o educando a incorporar essas regras da ortografia da língua portuguesa.

Há um terceiro grupo de relações grafema-fonema em que o entendimento das regras gera segurança ao escrever, é o caso das correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais. O presente estudo abordou casos específicos dessa regularidade nas atividades interventivas criadas para esta pesquisa. A hipótese é a diminuição de registros de hipercorreção na escrita dos alunos, se compreenderem efetivamente as regularidades morfológico-gramaticais estudadas. Na maior parte dos casos, essas regras envolvem morfemas, partes “internas que compõem os vocábulos, sobretudo os sufixos que indicam a

sua “família” gramatical. Conforme Morais (2010, p. 41), esses sufixos aparecem tanto na formação de palavras derivadas como na flexão de verbos. Verificam-se alguns exemplos dessas regularidades, tais como: o emprego de <r> nas formas verbais do infinitivo, embora esse <r> não seja pronunciado em várias regiões do Brasil (*cantar, comer e dormir*); o emprego de <u> nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*cantou, comeu e dormiu*); o emprego de <ão> nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (*cantarão, comerão e dormirão*); o emprego de <-ês> e <-esa> em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (*português, portuguesa, marquês, marquesa*); o emprego de <-ez> em substantivos derivados como *rapidez e surdez*; o emprego de <-oso> em adjetivos como *gostoso e carinhoso*, entre outros. O intuito com os exemplos citados foi mostrar a variedade de problemas que podem ser resolvidos pelos alunos, caso consigam entender as regras vinculadas à categoria gramatical dos vocábulos. É importante observar que a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo, ou seja, uma regra. Segundo Morais (2010, p. 42), “Quando um aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas”, sendo assim evitar-se-ão erros na escrita desse estudante.

Morais (2010) apresenta ainda, as irregularidades da ortografia da língua portuguesa. São casos em que não há regra que ajude o aprendiz a grafar determinadas palavras, terá de consultar modelos autorizados, como o dicionário, para memorizar os vocábulos, como, por exemplo: o emprego do <h> inicial (“**h**ora”, “**H**elena”); o som do <s> (“segur**an**ça”, “c**in**to”, “aux**í**lio”, Cáss**ia**”); o som do <g> (“g**ir**afa”, “j**il**ó”), entre outros. O autor ressalta que a memorização da grafia correta das palavras, corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras. Nesse sentido, é fundamental que o aprendiz tenha contato com modelos de escrita correta dos vocábulos que contêm irregularidades, para que ele memorize sua imagem visual, e sugere a exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e listas de palavras que são acordadas com os estudantes como tarefa de aprendizagem. Dessa forma, os aprendizes terão condições de memorizar, progressivamente, as principais dificuldades irregulares da ortografia da língua portuguesa. É importante que os textos oferecidos para o aluno sejam próximos à realidade dele, porque quanto maior o distanciamento entre o material didático usado nas aulas de língua portuguesa e a realidade do educando, maiores serão as barreiras de acesso ao português padrão.

A expectativa ao ensinar a ortografia como objeto de ensino ao estudante é que perceba a importância que a ortografia representa em sua vida além dos muros escolares. O que se pretende está sintetizado nas palavras de Coelho (2016, p.112), que o aluno:

assuma autonomia e autoridade diante de cada palavra empregada em seu discurso e, como pleno cidadão, produza textos aplicáveis nas diversas situações cotidianas. Fica o registro de que o tempo de vida escolar (em média, 12 anos), pelo qual cada aluno passa, necessita ser dedicado ao alcance dos reais objetivos de torná-lo um cidadão linguístico, detentor da consciência sobre as palavras empregadas em seus textos. (COELHO, 2016, p. 112)

Assim, o que se pretende é que o educando domine as habilidades de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais, mas para isso o professor necessita avaliar seus conceitos e métodos pedagógicos, precisa estimular o aluno a produzir textos relevantes para a sua vida e conscientizá-los sobre as normas ortográficas da língua portuguesa.

### 1.3 Hipercorreção

O fenômeno da hipercorreção tem se manifestado tanto na oralidade quanto na escrita dos estudantes com uma certa frequência. Ao pronunciar ou grafar termos como “*meretíssimo*”, “*previlégio*”, “*Ele estar em casa*” evidenciam-se casos de hipercorreção, “fenômeno em que um falante utiliza uma pronúncia que transcende a norma, quando de fato tal falante pretendia utilizar a linguagem padrão e de prestígio.” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 133). Esse fenômeno, portanto, ocorre na tentativa de uma utilização adequada da norma-padrão, que é aquela que dá prestígio social. Quando os falantes de uma língua consideram a sua variante linguística como uma variante prestigiada, revelam segurança linguística. Por outro lado, quando consideram sua maneira de falar como uma norma desprestigiada na sociedade e percebem que há outra norma de mais prestígio como modelo, revelam a insegurança linguística. Isso conduz o falante à hipercorreção na fala, o que consequentemente refletirá na escrita desses indivíduos.

Bortone e Brito Alves (2014, p. 180) exemplificam o fenômeno do acréscimo do <r> na seguinte frase: “ele dar comida aos peixinhos?”. Explicam que o autor dessa frase, no caso, um aluno, está buscando adequar-se aos padrões ensinados no ambiente escolar, ou seja, almeja adotar modelos de prestígio na sua escrita e ao tentar aplicar a regra do uso do <r> em final verbal, o estudante se monitora para produzir “falar” ao invés de “falá”.

No Brasil, ocorre frequentemente a supressão do <r> em final de vocábulos em quase todas as variedades linguísticas faladas. A supressão é um fenômeno verificado numa extensão geográfica ampla, em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial. Uma vez que a queda do <r> em posição de coda silábica é bastante expressiva nos verbos, seu uso hipercorretivo também ocorre com frequência. O aprendiz reconhece como "erro" de norma-padrão a omissão do <r> em posição final de sílaba, passando a compensá-lo pelo acréscimo de <r> em final de qualquer vocábulo. Câmara Júnior (2004) menciona alguns exemplos, quando diz que do esvaziamento do |R| resulta a frequente hipercorreção, usando "estar" no lugar de "está", como em "ele estar olhando os belos patinhos.". É perceptível que essas ocorrências acontecem na escrita de estudantes desde as primeiras séries do ensino fundamental até o ensino superior, isso mostra que os métodos não estão sendo eficientes para familiarizar o estudante com a regra dos verbos no infinitivo.

Cabe à escola proporcionar uma metodologia eficaz para interiorizar as normas ortográficas, caso contrário, o estudante irá lançar mão dos ensinamentos realizados em sala de aula em contextos inapropriados. Para Bortone e Brito Alves (2014), a introdução de novos padrões linguísticos deve ser feita com uma metodologia que contemple as diferenças de usos nesse contínuo linguístico, a fim de evitar hipercorreções na fala (e na escrita) do aluno, para evitar que ele se torne linguisticamente inseguro.

### 1.3.1 Erregrafismo

Conforme visto anteriormente, hipercorreção refere-se ao esforço excessivo para a correção na pronúncia e, por conseguinte, na escrita. No português atual, notam-se os diversos tipos de hipercorreção:

- a) esforço para articular o –s- mudo em verbos como crescer, nascer; b) supressão de uma vogal, considerada erroneamente como anaptítica (ex.: pronunciar e escrever adivinhar com o grupo –dv- à maneira de advogado); c) troca de acentuação, como sutil feito paroxítono, rubrica, feito proparoxítono, por causa dos sufixos –il e –ico átonos de fácil, fatídico etc. (CÂMARA JR., 1992, p. 138-139)

Quando o estudante pronuncia a palavra rubrica como rúbrica, por exemplo, verifica-se que, ao rejeitar a pronúncia como paroxítona (rubrica), ele manifesta crer que a forma proparoxítona é a mais culta (rúbrica). Isso tem uma explicação histórica: “As proparoxítonas consideradas pelos gramáticos como eruditas, foram introduzidas na língua já na consolidação do português moderno” (BORTONE; BRITO ALVES, 2014, p. 136). Uma forma de desfazer

esse equívoco seria o professor elaborar e pronunciar uma frase com a palavra rubrica, sendo paroxítona.

Há vários casos de hipercorreção na fala de muitos alunos, como, por exemplo, a palavra doze pronunciada como “douze”; a expressão “tinha chego”; a elevação das vogais médias como em “mininu”; o abaixamento de vogal onde não se faz necessário: “aconteceo” (aconteceu), “enchrível” (incrível); a troca de /r/ por /l/ , como em “solvelte” (sorvete); entre outros. É notório que esses e tantos outros casos de hipercorreção acontecem na fala e, conseqüentemente, na escrita desses estudantes. Devido a isso, optou-se em nomear e conceituar o objeto de estudo explorado neste trabalho: trata-se do acréscimo indevido do grafema <r> em coda silábica. A professora-pesquisadora sugere nomeá-lo como erregrafismo. Portanto, o erregrafismo é definido como acréscimo indevido do grafema <r> em posição final de palavra. É um tipo de hipercorreção.

O erregrafismo está bastante recorrente na escrita de estudantes. Frases como “Ele estar aqui.”, “Vou ler o jornal”, “A never é branca.”, são exemplos encontrados em produções escritas de alunos. Nas palavras “estar”, “jornal”, “never”, percebe-se a recuperação do <r> em final de palavra. A omissão do <r> ocorre em quase todo o contínuo de variedades linguísticas faladas nas regiões brasileiras. Lemle (1978) esclarece que esse apagamento é um “fenômeno verificado numa extensão geográfica ampla em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial.” Como a supressão do <r> é frequente em verbos, seu uso hipercorretivo também é expressivo. O aprendiz percebe que o cancelamento do <r> no final de vocábulo é um “erro” de norma-padrão, por isso tenta compensá-lo pelo acréscimo do <r> no final de qualquer palavra. Isso mostra que o aluno está tentando adequar-se aos modelos de prestígio ensinados na escola, mas como a regra não foi aprendida como deveria, acaba acrescentando o <r> em palavras que não exigem esse grafema.

É fundamental que o professor utilize métodos eficientes para familiarizar o aluno com a regra, assim evitará de lançar mão do erregrafismo.

#### 1.4 O que é consciência fonológica?

Nas últimas quatro décadas, a consciência fonológica, por exercer um papel relevante na aprendizagem da leitura e da escrita, inspirou diversas pesquisas, principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Os primeiros estudos no Brasil sobre essa temática iniciaram-se a partir de 1980 e foram desenvolvidos, segundo Costa (2003), Maluf e Barrera (1997), Menezes (1999), entre outros.

Pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita evidenciaram a relevância dessa questão e suas implicações educacionais. Somente a partir do início da década de 70 reconheceu-se a importância de desenvolver a consciência fonológica na criança, já que para entender o princípio alfabético é necessário desenvolver, conforme Soares (1998), “a sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação.”

Crianças na fase inicial da escolaridade aprendem a ler e a escrever e desenvolvem a capacidade de perceber a oralidade dos vocábulos, analisando-a em seus diferentes segmentos, a saber, fonemas, sílabas e palavras. Roberto (2016, p. 157) enfatiza a necessidade de um ensino sistemático e eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos de escolaridade, porém revela que para sanar dificuldades de leitura é preciso que o aluno assimile as “correspondências grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas, ou seja, as regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema (leitura) e na passagem do fonema ao grafema (escrita)”. Um aluno que apresenta dificuldades em decodificar letras terá problemas em compreender a mensagem veiculada. Para Roberto (2016, p. 157), “tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica, durante o processo de alfabetização”.

É importante informar que a definição do termo “consciência fonológica” é aceitável de um modo geral por todos os estudos realizados, porém não há um consenso quanto sua nomenclatura. Alguns autores nomeiam de “conhecimento fonêmico”, “conhecimento fonológico” (RUEDA, 1995 *apud* COSTA, 2003); “sensibilidade fonológica” (CIELO, 1996) ou, segundo os autores da metacognição, *metafonologia* (FREITAS, 2004b).

Os estudiosos da metacognição atribuíram a nomenclatura *metafonologia* por entenderem que a consciência fonológica “faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos” (FREITAS, 2004b, p. 179).

A consciência fonológica é definida como a consciência de que as palavras são formadas de sons distintos ou grupos de sons e que podem ser segmentadas em unidades

menores. Segundo Moojen (2008, p. 164), a consciência fonológica “envolve não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar) mas também a capacidade de operar com esses fonemas ou sílabas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).”

Seabra e Capovilla (2011, p. 85) definem consciência fonológica como um tipo de consciência metalinguística e se refere “tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos”.

Nota-se que é muito ampla a concepção de “consciência fonológica”, o que conduz os pesquisadores a adotarem a noção de níveis, por reconhecerem que essa consciência se desenvolve, conforme Alves (2012):

em um continuum de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que a sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar significado, o fonema. (ALVES, 2012, p. 32)

Bryant e Bradley (1990) e Adams (1990) pontuam que há vários níveis de consciência fonológica: uns ocorrem antes da aprendizagem de leitura e de escrita, e outro(s) nível(eis) pode(m) acompanhar e/ou ser resultado de tal aprendizagem, ou seja, existe a possibilidade de que a criança já tenha adquirido habilidades metafonológicas mesmo antes de iniciar o processo de aquisição da escrita e que por meio do contato com a escrita, desenvolva outras capacidades e aprimore aquelas que já possui.

Segundo Nascimento (2004), a consciência fonológica é denominada como “a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem” e informa que esta habilidade compreende dois níveis. O primeiro refere-se à “consciência de que a língua pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas” e o segundo nível refere-se a “consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas”.

Rueda (1995), citada por Costa (2003, p.140) descreve quatro níveis de consciência fonológica: conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração de palavras; conhecimento silábico; conhecimento intrassilábico e conhecimento fonêmico. Destaca-se a ordem hierárquica desses níveis, que vai do mais simples, aquele que exige menor demanda cognitiva (sensibilidade à rima) ao mais complexo, que exige maior demanda cognitiva (consciência fonêmica).

A criança desenvolve a habilidade metalinguística a partir do contato com diversas situações de manifestação linguística e apresentam níveis de consciência fonológica. O mais básico dos níveis é o conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração, já que a criança descobre que alguns vocábulos apresentam um mesmo conjunto de sons iniciais (aliteração) ou finais (rima). Zorzi (2003, p. 29) afirma que este nível pode possibilitar um melhor desenvolvimento da consciência fonológica, inclusive pode ajudar a aprendizagem da leitura. Outro nível a conhecer é o conhecimento silábico (ou consciência silábica), ou seja, a capacidade de dividir os vocábulos em sílabas. Desde cedo as crianças demonstram facilidades em segmentar sílabas. Segundo Alves (2012, p. 34), elas são capazes de bater palmas para contar o número de sílabas dos vocábulos, invertem a ordem das sílabas, adicionam ou excluem sílabas, além de serem capazes de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de uma palavra.

O conhecimento intrassilábico é um outro nível de consciência fonológica e refere-se à segmentos menores que uma sílaba. Como visto no início deste capítulo (seção 2.1.1), a sílaba, conforme a teoria de Selkirk (1982), consiste em um ataque e uma rima, que são as unidades intrassilábicas. Essas unidades são menores que uma sílaba e nem sempre se restringem a um único fonema. Para Freitas (2004b), um nível intrassilábico aperfeiçoado favorece o desenvolvimento do nível fonêmico, também conhecido como consciência fonêmica. Esse nível de consciência fonológica compreende a capacidade de o indivíduo reconhecer e manipular os fonemas (ver seção 2.1). Vale lembrar que fonema é composto “por um conjunto de características (traços) que distinguem um fonema do outro” (ROBERTO, 2016, p. 29) e é considerado o mais complexo para o entendimento dos estudantes, devido ao fato de exigir um alto nível de consciência fonológica pelo fato de a criança lidar com unidades abstratas. Há pesquisadores que utilizam o termo consciência fonológica e consciência fonêmica como sinônimos, porém a consciência fonológica é mais abrangente, por não se limitar aos fonemas, expande-se a sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas.

Cabe ressaltar que o que se analisa é o contexto específico de uso do grafema <r> em final de palavras. As atividades elaboradas quanto ao uso adequado do grafema <r> objetivaram estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, mas especificamente a consciência fonêmica – visto ser esta a responsável por levar à compreensão das relações entre fonemas e grafemas – de alunos pertencentes ao 9º ano do EF, além de desenvolver em algumas atividades a consciência morfológica.



## 1.5 O que é consciência morfológica?

Recentemente, pesquisas na área de alfabetização se voltaram para o papel que a consciência morfológica exerce como facilitadora da aquisição da língua escrita. Essa habilidade metalinguística objetiva refletir sobre os morfemas e está associada ao desempenho no reconhecimento e compreensão de vocábulos, na leitura e na escrita (CARLISLE, 1988, 1995, 2000; DEACON; KIRBY, 2004; NAGY; ABBOT; BERNINGER, 2006).

Morfemas são as menores unidades de significado de um vocábulo. Bechara (2001, p. 334) define morfema como a “unidade mínima significativa ou dotada de significados que integra a palavra”. Por exemplo, há no vocábulo “gato” dois morfemas, ou seja, o radical “gat” e a desinência “o”, o que se trata de apenas um gato (senão estaria escrito “gatos”) e que se trata de um macho (senão estaria escrito “gata”). As palavras “gato” e “gata” são variáveis: cada uma é formada por dois morfemas, o radical “gat” e o afixo “o” ou “a”, respectivamente. Caso a intenção fosse referir-se a mais de um gato (“gatos” ou “gatas”) teriam três morfemas: o radical “gat”, o morfema indicador de gênero “o” ou “a” e o morfema que indica pluralidade “s”.

É importante esclarecer alguns termos: “*radical* é o núcleo onde repousa a significação externa da palavra, isto é, relacionada com o mundo em que vivemos” (BECHARA, 2001, p. 337); *desinências* são “elementos mórficos de significação interna, indicadores das flexões gramaticais” e dividem-se em nominais e verbais (BECHARA, 2001, p. 337).

Segundo Bryant e Nunes (2014, p. 118), há dois tipos de morfema chamados de “afixos”, que podem ser adicionados aos radicais. O primeiro afixo é conhecido como “desinência” e indica o valor gramatical da palavra (CUNHA, 2008), por exemplo, nos substantivos e adjetivos marcam as flexões de gênero e número, e nos verbos indicam a pessoa, o número e o tempo. Uma característica relevante das desinências é que elas não alteram a categoria gramatical dos vocábulos, ou seja, quando recebem desinências distintas os substantivos continuam sendo substantivos, os verbos continuam sendo verbos. Por exemplo, “bebo” e “bebe” são o mesmo verbo com pessoas diferentes [eu, ele], o mesmo número [singular] e o mesmo tempo [presente]. Nota-se que palavras que possuem o mesmo radical com desinências distintas forma palavras diferentes e que tem significado também diferente.

O segundo tipo de afixo é usado na derivação de vocábulos e recebe o nome de “derivacional” (RIO-TORTO, 1998). São unidades de significado usadas para criar outras

palavras que têm a mesma raiz, mas significados diferentes, podendo gerar palavras de outra categoria gramatical (BRYANT; NUNES, 2014, p.118). É relevante conceituar *raiz*, conhecido também por *radical primário*. Segundo Bechara (2001, p. 341) “chama-se *raiz*, em gramática descritiva, ao radical primário ou irreduzível a que se chega dentro da língua portuguesa e comum a todas as palavras de uma mesma família.” O autor exemplifica com a palavra *desregularizar* e informa que há diversos graus de radical: o primeiro é *desregulariz-* (que aparece em *desregularização*); o segundo *regulariz* (sem o prefixo); seguido de *regular* (sem o sufixo); depois *regul*, e por fim *reg* (que aparece em *reger*, *régua*). Este último é a *raiz*, pois é o radical que “constitui o elemento irreduzível e comum a todas as palavras do grupo”.

A morfologia derivacional, conforme Ilari e Basso (2007, p. 103), “estuda os processos de formação de palavras que se baseiam na aplicação de prefixos e sufixos às raízes previamente disponíveis na língua”. Os afixos derivacionais postos no início do vocábulo são chamados de prefixos, e os postos no final da palavra são chamados de sufixos. A palavra “infelizmente”, por exemplo, é formada pelo prefixo “in”, que indica uma negação, seguida do radical “feliz” e do sufixo “mente”, que forma advérbio.

Segundo Bryant e Nunes (2014, p. 118), “os morfemas derivacionais influenciam o significado das palavras de modo previsível”. Ao acrescentar determinados sufixos a uma palavra, por exemplo, “eza” ou “oso” – formam-se vocábulos de uma categoria gramatical específica: “eza” forma substantivos abstratos, como em “beleza”, enquanto que “oso” forma adjetivos, como em “carinhoso”. Esses estudiosos destacam a importância da estrutura morfológica no aprendizado da leitura e da escrita. Afirmam que a consciência morfológica pode ajudar as crianças na leitura de um texto e na ortografia.

Carlisle (1995) define consciência morfológica como a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem a fala. A conexão entre morfemas e ortografia é fundamental e pode ser sintetizada facilmente: os morfemas aparecem da mesma forma em diferentes vocábulos, tornando a ortografia mais previsível. Em palavras derivadas, os radicais permanecem preservados na escrita, mesmo que a pronúncia sofra alteração. Por exemplo, as palavras “cabelo” e “cabeludo” é pronunciada de forma distinta em determinadas regiões brasileiras. Observa-se que na pronúncia mineira ocorre o alçamento da vogal /e/ em “cabeludo”, transformando-se em /i/, mas em “cabelo” a pronúncia continua sendo a vogal /e/ sem sofrer alteração. “Essa mudança na pronúncia, conhecida como redução de vogais em palavras derivadas, é observada em muitas línguas” (BRYANT; NUNES, 2014, p. 120). No entanto, a ortografia mantém a escrita do radical na palavra derivada.

## 2 METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto isso, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Assim, o conhecimento teórico pode ser construído a partir dos estudos das práticas pedagógicas existentes e até de novas práticas propostas realizadas no contexto escolar, através de pesquisas de intervenção educacional. Cabe ao professor conquistar sua “autonomia”, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, para não ser um simples aplicador de exercícios delineados por escritores de livros didáticos, mas sim, elaborar suas próprias atividades de intervenção didático-pedagógica de maneira independente, unindo seus conhecimentos teóricos à prática pedagógica. Entende-se que a criticidade deve estar presente durante todo o processo de construção das propostas educacionais, a fim de identificar, claramente, os problemas e, a partir da apreciação deles, encontrar novas soluções, num processo contínuo de verificação e reelaboração.

Este capítulo é composto por seções. Primeiro, explicita-se o tipo de pesquisa adotada neste trabalho e a justificativa de escolha da metodologia aplicada. Segundo, há a descrição do local e dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, é relatado o procedimento da pesquisa, incluindo a coleta de dados e a intervenção pedagógica. Cabe informar que foram elaboradas quarenta atividades, porém, nesta seção, serão analisadas apenas trinta. As dez restantes serão analisadas no próximo capítulo com os resultados da pesquisa.

### 2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa, na forma de pesquisa-ação. Nessa perspectiva de pesquisa, já se encontra pressuposto o contato constante do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo investigada. A pesquisa-ação “só se efetivará mediante experiências a serem adquiridas na prática, colaborando ou participando de projetos sobre problemas reais e vividos por atores sociais bem identificados” (THIOLLENT, 2011, p. 10). Para ele, pesquisa-ação é um:

tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Dessa forma, essa metodologia de pesquisa busca compreensão e interação entre pesquisadores e pessoas investigadas, a fim de que o conhecimento adquirido não seja de uso exclusivo desse grupo investigado.

Em comparação com a metodologia tradicional, a pesquisa-ação apresenta resultados mais próximos dos problemas urgentes da situação atual da educação e, diante de tantos desafios nessa área, surge a necessidade de o educador ser também um pesquisador. A pesquisa é parte integrante do processo de formação acadêmica do docente. Contudo, só será eficaz no seu processo de ensino, se a teoria for aliada à prática. Sendo assim, a pesquisa torna-se relevante tanto para o aprendizado contínuo do professor quanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, pode-se considerar como urgente a situação de alunos que chegam às séries finais do EF cometendo vários desvios ortográficos não esperados para a idade deles, inclusive apresentam níveis de letramento incipientes, tornando-os incapazes de fazerem uso competente da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

Conhecer as normas ortográficas da língua portuguesa e não internalizá-las de forma correta, gera, no aluno, insegurança linguística. Conseqüentemente, lança mão, em determinados casos, da hipercorreção. É fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, desenvolver um estudo sobre ortografia em sala de aula. O presente trabalho objetiva desenvolver esse estudo, particularmente, das relações morfológico-gramaticais quanto ao uso indevido do grafema <r> em coda silábica, propondo atividades que possam intervir positivamente na prática pedagógica minimizando casos de hipercorreção.

Na próxima seção, estão descritas as características do local – CIEP 111 Gelson Freitas – e dos sujeitos participantes da pesquisa.

## **2.2 Local e sujeitos da pesquisa**

O corpo discente participante da intervenção proposta é constituído de alunos do nono ano do CIEP 111, Gelson Freitas, localizado na Rua Ricardo, s/nº, bairro Santa Elias, município de Mesquita, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola

urbana de esfera administrativa estadual, fundada em 1986. Recebeu esse nome em homenagem ao morador Gelson Freitas, um dos mais antigos do bairro e que agiu em prol da comunidade local. Em 2016, a instituição conta com aproximadamente 595 alunos matriculados, organizados em turmas, nos três turnos de funcionamento. Atualmente, a escola oferece matrículas para os quatro anos finais de Ensino Fundamental, Ensino Médio (nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos) e um curso de Educação Profissional na área de logística comercial.

Há setenta e três funcionários trabalhando atualmente nessa escola. O CIEP dispõe de dezenove salas de aula para aprendizagem e articulação dos conteúdos, sala de diretoria, sala de professores e de secretaria e um auditório. Há também laboratório de informática, quadra de esportes coberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiros fora e dentro do prédio, refeitório, despensa, almoxarifado, pátios coberto e descoberto, alojamento de alunos, área verde, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Essa instituição foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ser professora regente de Língua Portuguesa na turma de 9º ano do Ensino Fundamental, nessa escola, no ano de 2016.

Os participantes da pesquisa proposta são os alunos do nono ano do EF, de ambos os sexos, aos quais a pesquisadora ministra aulas de Língua Portuguesa. A professora-pesquisadora escolheu a turma 901 para aplicação de um conjunto de atividades didáticas denominadas “Ortografia: a letra /R/ no final da palavra”. A turma 901 é formada por 35 alunos, cuja faixa etária é de 14 a 15 anos. Os estudantes dessa turma são falantes e agitados, porém não apresentam problemas indisciplinares mais sérios, dessa maneira, o ensino-aprendizagem ocorre de forma satisfatória.

### **2.3 Etapas da intervenção educacional**

Nesta seção, descrevem-se, detalhadamente, todas as atividades de intervenção aplicadas em sala de aula, exceto a Avaliação que será explanada no próximo capítulo. Todavia, antes da descrição, cabem algumas considerações: primeiro, dos trinta e cinco alunos da turma 901, apenas vinte participaram da pesquisa, devido ao fato desses serem alunos assíduos e o restante da turma ser muito faltosa. Em segundo lugar, a professora-pesquisadora necessitou de seis aulas para aplicar a intervenção, intitulada “Ortografia: a letra /R/ no final da palavra”, a fim de que os próprios alunos elaborassem o conhecimento necessário para a

aplicação de regras sobre as regularidades morfológico-gramaticais<sup>2</sup>, quanto ao uso do grafema <r> no final da palavra. Na Aula 1, foi realizada a análise do texto “Marcelo, Marmelo, Martelo”; na Aula 2, a professora trabalhou as consciências silábica e fonêmica com os alunos, mas especificamente o acento dos vocábulos, pois acredita-se, nesta pesquisa, que se o aluno identificar a tonicidade dos vocábulos corretamente, evitará erros em sua escrita quanto ao acréscimo do grafema <r> em final de sílabas; na Aula 3, trabalhou-se a grafia de alguns casos irregulares, ou seja, não há regras para escrever as palavras, e abordou-se a categoria gramatical *conjunção E*; na Aula 4, os alunos realizaram exercícios sobre a diferença entre os verbos *Está* e *Estar*; na Aula 5, foi abordada a consciência morfológica. Os estudantes aprenderam sobre sufixos formadores de profissão. E, na Aula 6, realizaram a avaliação, a fim de verificar se houve aprendizado sobre o uso adequado do grafema <r> em diferentes contextos. Antes da aplicação das atividades, os alunos fizeram avaliação diagnóstica para fins de coleta de dados para a pesquisa. Em terceiro lugar, a professora-pesquisadora explicou as atividades interventivas de maneira geral e deixou que os alunos fizessem individualmente. À medida que tinham dúvidas, solicitavam a ajuda da pesquisadora que os auxiliava em seus questionamentos e chamava todos da turma para tais explicações. Durante o desenvolvimento dos exercícios, alguns alunos compartilharam entre si as dúvidas que surgiam, outros, porém, fizeram de acordo com seus conhecimentos. A única aula em que não houve nenhuma intervenção nem compartilhamento das dúvidas foi a Aula 6 – Avaliação, pois foi necessária essa atitude para verificar se houve realmente aprendizado sobre o fenômeno em questão. É imprescindível informar que a pesquisadora analisou para fins de análise de dados apenas a Aula 6 – Avaliação, que será explanado no próximo capítulo.

Na Aula 1, realizou-se apenas uma interpretação sobre o texto e os objetivos de cada exercício do texto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, não relatando a análise das respostas dos alunos, uma vez que a compreensão do texto não é o foco da pesquisa e sim as questões relacionadas ao uso adequado do grafema <r> encontradas nas aulas 2 a 6.

No primeiro dia de aula de 2016, a professora-pesquisadora realizou uma sondagem de conhecimentos dos alunos da turma 901, com o objetivo de verificar a competência ortográfica dos discentes e conhecer um pouco a personalidade de cada um, através de uma

---

<sup>2</sup> Regularidade morfológico-gramatical é um grupo de regras de nossa ortografia que exige que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras. (MORAIS, 2007, p. 23)

ficha individual intitulada *Projeto de Vida*, onde os alunos preencheram com os seus dados pessoais e demonstraram suas expectativas para o ano letivo vigente (APÊNDICE D). Cabe uma observação: somente vinte alunos frequentaram as primeiras semanas de aula, portanto apenas esses vinte participaram da pesquisa realizada durante todo o ano letivo.

Consoante Moraes (2007, p. 47), é preciso “olhar com olhos cuidadosos” o que os educandos revelam ao escrever. Ao sondar ou diagnosticar o que sabem sobre ortografia, o educador deve não apenas constatar o que erram e acertam, mas mapear e registrar seus progressos de forma periódica. Esse mapeamento permitirá planejar tanto as questões ortográficas que serão ensinadas a todos os estudantes durante cada bimestre, como planejar somente para determinados alunos ou grupos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

Após ler todas as respostas da ficha individual, a pesquisadora verificou a ocorrência de alguns desvios ortográficos, porém seu intuito maior era observar se havia a inserção indevida do grafema <r> no final de vocábulos. Foram encontradas algumas palavras, como por exemplo: “eu *nascir* em duque de caxias”. É importante ressaltar que durante todo o ano letivo a pesquisadora coletou dados para sua pesquisa de várias produções textuais dos alunos, inclusive de respostas de interpretação textual e exercícios realizados no caderno, e foi, conforme sugerido por Moraes (2007, p. 48), mapeando todos os casos e categorizando-os.

No quadro abaixo, foram mapeados alguns desses desvios ortográficos encontrados nas atividades que os alunos da turma 901 produziram durante todo o ano de 2016. Cabe ressaltar que os fragmentos das frases dos alunos foram transcritos, nesta dissertação, tais como escreveram, apresentando, pois, desvios ortográficos como também outros tipos de desvios relacionados à acentuação gráfica, emprego de letra maiúscula, dentre outros.

Quadro 1: Mapeamento de desvios ortográficos da turma 901

Amostras de desvios ortográficos relativos ao acréscimo indevido do grafema <r> em coda silábica:	
1.	“que <i>acabar</i> atrapalhando...”
2.	“que se <i>chamar</i> Juan...”
3.	“mas não se <i>machucar</i> ...”
4.	“para caso a carreira de <i>lutar</i> não de certo...”
5.	“ <i>Amor</i> vocês!”
6.	“ <i>estudar</i> ”
7.	“ <i>pular</i> ”
8.	“ <i>assustar</i> ”
9.	“ <i>calçar</i> ”
10.	“ <i>tiver</i> que parar...”
11.	“sua amiga <i>resolver</i> levar Claudia...”
12.	“ele <i>vender</i> maçã...”
13.	“Tubarão <i>assustar</i> banhistas...”
14.	“não <i>conseguir</i> ...”
15.	“eu <i>nascir</i> em duque de caxias...”
16.	“foi então que <i>decidir</i> voltar...”
17.	“e não <i>conseguir</i> sair...”
18.	“depois <i>vir</i> que nada...”
19.	“afinal eu <i>lir</i> ...”
20.	“eu <i>vir</i> ...”
21.	“e <i>ver</i> uma gaiola...”
22.	“e quero que <i>ser</i> torne realidade...”
23.	“e <i>ser</i> afogo...”
24.	“para não <i>ser</i> afogar...”
25.	“ <i>sir</i> afogar...”
26.	“menina que <i>ser</i> dedicava...”
27.	“Ele tar <i>tir</i> ...”
28.	“Vc como <i>tar</i> ?”
29.	“Oi amigo como vc <i>tar</i> ?”
30.	“ele <i>tar</i> ”
31.	“ela estava <i>lar</i> ...”
32.	“atrapalhando o <i>jogor</i> ...”
33.	“um <i>meninor</i> ...”
34.	“uma <i>aver</i> ...”
35.	“bicho da <i>florestar</i> ...”

Fonte: Elaborado para essa pesquisa

Verifica-se, no quadro acima, a ocorrência significativa da inserção do grafema <r> em verbos, totalizando vinte e quatro registros. Isso pressupõe que o aluno estudou a regra dos infinitivos verbais, mas não a internalizou devidamente. Nota-se, ainda, que esse fenômeno linguístico perpassa para outras categorias gramaticais, como em substantivos (cinco casos), advérbio (um caso) e pronome (seis ocorrências).

Observou-se nos textos dos alunos que havia oscilações do acréscimo do grafema <r> em um mesmo vocábulo. Para Moraes (2007, p. 45), é preciso ter “olhos especiais para as oscilações, isto é, aqueles casos em que ora o aluno nota a mesma dificuldade ortográfica de forma correta, ora o faz erradamente.” Para o autor, essas variações entre certo e errado mostram um dado positivo: “que o aluno já está em dúvida, que ele já sabe que, na notação



escrita de sua língua, determinada sequência sonora pode ser registrada com tal ou qual letra.” O estudante sabe, por exemplo, que existem as formas “está” e “estar”, mas, ao escrever em diferentes contextos, oscila entre um e outro, principalmente, porque nesses casos específicos a sílaba tônica recai na última sílaba e, na fala, o “r” não é pronunciado. Acredita-se que esse aluno ao escrever “Ele *estar* feliz.”, tenta adequar-se aos padrões ensinados na escola, adotando modelo de prestígio. Consoante Bortone e Brito Alves (2014, p. 130):

Se a escola desse aluno não lançou mão de uma metodologia eficiente para interiorizar a regra, ele irá transferi-la para sua escrita até em contextos que não existem o uso do “r”, tentando “corrigir”, na fala ou escrita, tudo o que se assemelhe ao que é considerado errado pela escola. (BORTONE; BRITO ALVES, 2014)

No 1º bimestre do ano letivo de 2016, um dos gêneros trabalhados pela professora-pesquisadora na turma 901 foi *Relato de experiência vivida*. Após analisar com os alunos a estrutura e a composição desse gênero solicitou que realizassem uma atividade em duplas sobre o assunto *Memórias*. Cada aluno teve de contar ao outro uma experiência de vida que mostrasse alguma situação vivida por eles ou por algum conhecido, mas que fosse uma situação marcada por alguma relação de desigualdade, como sugere Thiollent (2011, p. 73), “recorrer a técnicas de grupo, tais como o sociodrama”. Logo após o relato, cada um escreveu a narrativa do colega em folha solta.

O gênero textual *Relato de Experiência Vivida* pode ser um aliado para os professores, pois apresenta como característica dar voz ao educando para que ele relate momentos pelos quais tenha passado e nos quais ele deposite relevância. Sabe-se que a narrativa e, portanto o *Relato de Experiência Vivida* é estabelecido a partir de um evento que mereça ser contado, que desperte a atenção do interlocutor, e o locutor, nesse caso, o aluno, tem consciência da importância daquilo que relata e que espera ser valorizado. Conforme Thiollent (2011, p. 73), “alguns pesquisadores recorrem a técnicas antropológicas para coleta de dados: observação participante, diários de campo, histórias de vida etc.”

Após a leitura das produções textuais dos estudantes, a professora-pesquisadora detectou vários desvios ortográficos, mas mapeou apenas as ocorrências do acréscimo indevido do grafema <ɾ> em posição de coda silábica.

Analisados os resultados dessa avaliação-diagnóstica, a pesquisadora listou, na lousa, algumas ocorrências encontradas nos textos dos alunos e pediu para lerem em voz alta, como por exemplo: “atrapalhando o *jogor*”, “Eu te *amor!*”. Os alunos, de imediato, leram: “atrapalhando o *jogo*” e “Eu te *amo!*”. Mas, em seguida alguns estudantes perceberam a sílaba

tônica das palavras “*jogor*” e “*amor*”. A pesquisadora perguntou se eles já haviam percebido tais ocorrências em alguma situação de escrita e muitos afirmaram que encontram esse fenômeno linguístico, principalmente em conversas nas redes sociais e no aplicativo whatsapp.

Assim sendo, foram elaboradas atividades interventivas educacionais, descritas nos próximos parágrafos, a fim de levar o aluno a compreender e a internalizar regras sobre o uso adequado do grafema <r> em final de sílaba. Vale ressaltar que essas atividades foram realizadas em seis aulas, respectivamente.

Como mencionado anteriormente (vide seção 3.1), os casos encontrados para a coleta de dados para esta pesquisa foram mapeados e divididos em oito categorias gramaticais e para tentar minimizar os desvios ortográficos, teriam de ser elaboradas estratégias diferenciadas para cada categoria.

Ao criar os exercícios, a professora-pesquisadora observou o mapeamento e as categorizações encontradas na avaliação diagnóstica da turma 901 e abordou nas atividades interventivas três categorias gramaticais registradas pelos alunos - *verbo*, *substantivo* e *advérbio*. Além dessas, foi contemplada a categoria *conjunção*, visto que os estudantes confundiam-se ao registrar a conjunção *e*.

É imprescindível a continuidade de elaboração de mais atividades que abordem todas as categorias gramaticais, visto que foram trabalhadas com a turma 901, as categorias que os alunos tinham mais dificuldades.

Na Aula 1, a professora-pesquisadora trabalhou com os alunos o gênero textual “conto”, por ser conteúdo do 2º bimestre. Foi selecionado o texto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha, para o qual foram selecionados sete exercícios que considerou relevante para o desenvolvimento e compreensão do conto. A escolha desse texto foi feita com o intuito de refletir sobre o jogo de ideias que há nele e, especialmente refletir sobre os aspectos linguísticos da língua portuguesa. Além disso, o conto em estudo apresenta muitos neologismos, o que favoreceu para elaboração de uma das atividades de intervenção denominada *Palavras Inventadas* (APÊNDICE B – AULA 5).

Realizou-se primeiramente a leitura oral do texto, em seguida solicitou-se aos estudantes que circulassem as palavras desconhecidas por eles, inclusive os neologismos encontrados na fala do personagem Marcelo, e, coletivamente, tentassem inferir os significados através do contexto. Os alunos não tiveram muitas dúvidas em relação ao vocabulário, já que a maioria das palavras aparece com seus respectivos significados no texto.

As frases que tiveram mais dificuldades foram: “Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado.” (linhas 42 – 43, Anexo A). A partir do contexto e dos radicais dos vocábulos, os alunos inferiram que “puxadeiro” significava burro; “carregadeira”, carroça; “possuidor”, dono do burro. Outra palavra que encontraram dificuldades foi “gania”: “O Godofredo gania baixinho.” (linha 65), e, pelo contexto, chegaram à conclusão que Godofredo uivava.

Em seguida, os alunos interpretaram o texto com a intervenção da professora-pesquisadora. No exercício nº 1: “O personagem Marcelo pergunta por que ele se chama Marcelo e não Martelo. E você, gostaria de ter outro nome? Se sua resposta for positiva, qual nome você gostaria de ter?”, objetivou-se trabalhar a identidade dos alunos, a fim de verificar se estavam satisfeitos com seus respectivos nomes. Nota-se que a narrativa do conto inicia-se com o personagem Marcelo questionando a existência das coisas, como a chuva, o mar, o cachorro. Depois, critica as escolhas feitas pelos adultos, no caso, seus pais, quando questiona o seu nome.

Percebe-se, no texto, que a autora cria uma possibilidade de vivência, por parte do leitor, de situações cotidianas na busca do “eu”, já que demonstra que a criança, assim como o adulto, pode e deve ter suas próprias opiniões e até mesmo tomar decisões, assumindo seu papel na sociedade. Essa busca pela valorização da identidade motivou o exercício nº 2: “Você acha importante ter um nome? Por quê?”

No exercício 3: “Observe o título do texto: “Marcelo, Marmelo, Martelo”. Quais são as letras que diferenciam as três palavras?”, o intuito foi mostrar aos aprendizes que as possibilidades linguísticas já aparecem no próprio título, pois, ao utilizar essas três palavras, a autora procurou demonstrar, de forma descontraída, como funciona o sistema linguístico tão complexo da língua portuguesa, pelo simples fato de trocar a primeira letra da segunda sílaba, ou seja, a troca do “c” por “m” e depois por “t”: “Mar-*ce*-lo”, “Mar-*me*-lo”, “Mar-*te*-lo”.

Já no exercício nº 4: “Qual foi a lógica usada por Marcelo para dar novos nomes às coisas? Qual foi o mais interessante, na sua opinião?”, o objetivo foi levar o aluno a refletir sobre a associação que Marcelo fazia do nome inventado ao objeto. O personagem cria vários neologismos que mostram as possibilidades de formação de vocábulos com termos da própria língua portuguesa e não um neologismo com estrangeirismo, o que aponta para uma valorização da língua.

No exercício nº 5: “Por que, segundo o pai de Marcelo, todos devem chamar as coisas pelo mesmo nome?”, buscou-se analisar a importância da comunicação entre os indivíduos

que compartilham o mesmo código. A ortografia é uma convenção social, portanto deve ser escrita por todos os usuários de uma língua da mesma forma, para que haja um total entendimento entre as pessoas.

No exercício nº 6: “Qual foi a complicação que surgiu no texto?”, a intenção foi levar o aluno a perceber que por possuir um vocabulário peculiar, insistindo em sua autonomia enquanto pessoa por meio da linguagem, Marcelo não é compreendido. A demonstração disso ocorre no ápice da história, quando a casinha do seu cachorro pega fogo e ninguém o entende. Com isso, a autora demonstra que a comunicação é essencial entre os indivíduos, assim como a compreensão daquilo que é comunicado.

Finalmente, no exercício nº 7: “Qual a situação final do texto?”, objetivou-se conduzir o aluno a refletir sobre o papel fundamental da linguagem e da boa comunicação, como meio de aceitação do indivíduo, quando os pais de Marcelo resolvem aceitar a forma como o filho fala e se esforçam para entendê-lo.

A obra de Ruth Rocha mostra que a linguagem literária que utiliza não menospreza a capacidade intelectual de seu leitor, no caso, infantil/juvenil e também não a torna incompreensível. A linguagem é simples, porém de grande profundidade. A autora tem a capacidade de conciliar a reflexão moral, social e interna da criança, com uma reflexão sobre a linguagem e seus usos.

Observou-se que das trinta e cinco palavras encontradas na turma 901 (Quadro 1), com registros de acréscimos indevidos do grafema <r> em posição de coda silábica, dezessete poderiam ter sido evitadas, caso os alunos identificassem a sílaba tônica delas. Acredita-se na hipótese de que se o aluno perceber que ao acrescentar o <r> no final de determinados vocábulos, mudará a sílaba tônica, provavelmente não cometerá tais erros. Devido a tantas ocorrências desse tipo na escrita dos estudantes, a professora-pesquisadora abordou, na Aula 2, atividades sobre sílaba tônica, que foram elaboradas com o objetivo de que os estudantes identificassem a sílaba mais forte dos vocábulos. Ao término das atividades, deveriam perceber que a ausência ou o acréscimo do <r> no final da palavra, mudaria o seu significado.

No primeiro exercício da Aula 2, a professora-pesquisadora objetivou verificar a consciência fonêmica dos alunos através da identificação da sílaba tônica das palavras “casa” e “casar”. Percebeu que os alunos não conseguiam identificar a tonicidade das sílabas, por isso ensinou uma forma simples para ajudá-los, pediu que estalasse os dedos e pronunciassem os vocábulos várias vezes, para perceberem a sílaba com o som mais forte.

Figura 1: Exercício 01 da Aula 2

**01. Você consegue identificar a sílaba tônica das palavras, ou seja, consegue perceber qual é a sílaba mais forte? Vamos fazer um exercício simples sobre esse assunto. Estalem os dedos!**



- a) Pronuncie a palavra “CASA”, estalando os dedos várias vezes, observando que a sílaba mais forte é a que ocorre no momento do estalar dos dedos.
- b) Qual é a sílaba tônica da palavra “CASA”? \_\_\_\_\_
- c) Repita o exercício com a palavra “CASAR”.
- d) Qual a sílaba tônica da palavra “CASAR”? \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O exercício nº 01 foi realizado de maneira satisfatória: todos os alunos estalaram os dedos várias vezes, pronunciando as palavras “casa” e “casar” para perceberem a sílaba tônica e, com a intervenção da professora-pesquisadora, todos a identificaram corretamente. Verificou-se que os alunos, embora tenham considerado os exercícios fáceis por se tratar de sílaba tônica, consideraram interessante e divertida a técnica do “estalar dos dedos”.

No exercício nº 02, objetivou-se verificar outro nível de consciência fonológica, o conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração, verificando através dos pares de palavras os sons iniciais e finais correspondentes. Foram apresentados quatro pares de figuras com nomenclaturas parecidas, a única diferença era a presença do grafema <r> no final delas, para que comparassem e preenchessem as lacunas das figuras com os seguintes nomes: soldado/soldador, moto/motor, cola/colar, pinto/pintor.

Comparar palavras é um tipo de atividade muito importante (...). Quando os alunos analisam duas ou mais palavras, buscando semelhanças e/ou diferenças, eles consolidam correspondências entre unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (letras). (BRASIL, 2009, p. 57).

No caso desta atividade, além de comparar, os alunos deveriam focalizar a atenção na tonicidade dos vocábulos apresentados.

Figura 2: Exercício 02 da Aula 2:

02. Agora, deverá repetir o procedimento com as palavras do quadro abaixo, preenchendo, adequadamente, as lacunas das figuras:

SOLDADOR – PINTOR – MOTO – COLAR – SOLDADO – COLA – PINTO – MOTOR



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

As dificuldades começaram a surgir no exercício nº 03, devido à dificuldade em separar os vocábulos em sílabas. Verificou-se que houve uma lacuna na aprendizagem do conhecimento silábico dos alunos. Neste exercício, os estudantes deveriam preencher um quadro, destacando a sílaba tônica das palavras. Caso tivessem dúvidas, poderiam recorrer à técnica do “estalar dos dedos”. A professora-pesquisadora precisou intervir, explicando como deveriam separar tais palavras, escrevendo-as na lousa. Vale ressaltar que os vocábulos utilizados nos exercícios 03 e 04 foram os mesmos do exercício 02. Após as explicações, todos os alunos preencheram o quadro corretamente.

Figura 3: Exercício 03 da Aula 2

**03. Qual a sílaba tônica das palavras abaixo? Se tiver dúvida, faça o exercício do “estalar dos dedos”, novamente, para descobrir.**

	<b>SÍLABA TÔNICA</b>
1. soldador	
2. soldado	
3. pintor	
4. pinto	
5. motor	
6. moto	
7. colar	
8. cola	

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como sugestão, elaborou-se uma atividade de separação silábica para ser realizada antes da identificação da sílaba tônica. (APÊNDICE E)

Já no nº 04, foi apresentado outro quadro, mas agora teriam de assinalar com um x a posição da sílaba tônica dos vocábulos, ou seja, se a sílaba tônica era a última, penúltima ou antepenúltima. Cabem duas observações: os alunos tiveram dúvidas em perceber qual era a posição da sílaba na palavra. Novamente, a professora-pesquisadora teve de intervir, explicando a todos sobre o número de sílabas e a posição da sílaba tônica nos vocábulos. Aqui observa-se outra lacuna no aprendizado da consciência fonológica dos alunos, no caso, a consciência fonêmica. Após a explicação, todos verificaram suas respostas e conseguiram responder o esperado.

Figura 4: Exercício 04 da Aula 2

	ANTEPENÚLTIMA	PENÚLTIMA	ÚLTIMA
1. soldador			
2. soldado			
3. pintor			
4. pinto			
5. motor			
6. moto			
7. colar			
8. cola			

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Ainda nesta questão, foi realizada uma pergunta com o intuito de verificar se os alunos perceberam que a sílaba tônica das palavras terminadas em -r sempre será a última.

Figura 5: Exercício 04 da Aula 2

<ul style="list-style-type: none"><li>• O que você percebeu sobre a posição da sílaba tônica das palavras que terminam com -r no final? A sílaba tônica é a última, penúltima ou antepenúltima?</li></ul> <hr/>
---

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No exercício 05, mediante a frase escrita por um aluno “Eu te amor!”, os aprendizes deveriam identificar um erro contido nela e explicar por que aconteceu esse equívoco.

Figura 6: Exercício 05 da Aula 2

<p>05. Leia a seguinte frase escrita por uma aluna do Ensino Fundamental: “Eu te amor”. Qual palavra da frase não foi escrita corretamente? Por quê?</p> <hr/> <hr/>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa



Todos identificaram a palavra “amor”. Vale informar que a frase “Eu te *amor!*” foi mencionada à turma durante explicação sobre o fenômeno linguístico estudado nesta pesquisa, como mencionado no início deste capítulo. No quadro abaixo, encontram-se as explicações dos alunos sobre a palavra “amor” usada nesse contexto. As respostas foram satisfatórias.

Quadro 2: Tipos de respostas dadas para a questão 05

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos
<b>Respostas esperadas</b>	1. <i>O verbo não se aplica na frase.</i>	01
	2. <i>Deveria ser “amo”.</i>	01
	3. <i>Porque a palavra certa é amo sem o r.</i>	01
	4. <i>Por causa do r.</i>	13
	5. <i>Porque fica sem sentido a frase.</i>	01
	6. <i>Porque o r faz outra pronúncia.</i>	01
<b>Respostas inadequadas</b>		00
<b>Respostas ausentes</b>		02

Observa-se, no quadro acima, que dos vinte alunos que participaram da pesquisa, dezoito formularam respostas adequadas e apenas dois não responderam.

No exercício 06, novamente utilizando palavras parecidas, a professora solicitou que os alunos identificassem a sílaba tônica dos vocábulos “amo” e “amor”. Caso ainda tivessem dúvidas para identificá-la, poderiam refazer o exercício do “estalar dos dedos”, aprendido na primeira atividade da Aula 2. Nesta questão, percebeu-se que a maioria dos alunos não sabia separar as palavras em sílabas, por isso foi necessária a intervenção da professora-pesquisadora mais uma vez para ajudá-los a resolver essa dúvida.

Figura 7: Exercício 06 da Aula 2

<p><b>06. Qual a sílaba tônica da palavra “AMOR”? E da palavra “AMO”? Faça o exercício do estalar dos dedos para descobrir.</b></p>
---

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Enfim, no exercício nº 07 da Aula 2, a professora-pesquisadora elaborou uma pergunta com o objetivo de verificar se os estudantes perceberam que, ao omitir uma letra no final de uma palavra, poderia haver mudança de significado e solicitou que exemplificassem. O resultado foi satisfatório.

Figura 8: Exercício 07 da Aula 2

**07. Se você esquecer de pôr uma letra no final de uma palavra, ela poderá mudar o seu significado? Cite um exemplo.**

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Após a aplicação da Aula 2, os alunos realizaram os exercícios da Aula 3, com o intuito de trabalhar questões de ortografia, focalizando o acréscimo do grafema <r> no final dos vocábulos. A professora-pesquisadora releu para a turma o conto de Ruth Rocha, “Marcelo, Marmelo, Martelo” para então iniciar os exercícios.

A primeira questão foi de múltipla escolha para que a professora-pesquisadora tivesse a certeza de como os alunos escreveriam as palavras selecionadas para esta atividade. Os estudantes teriam de marcar a letra que preenchesse as lacunas das frases, supostamente, respondidas pelo pai de Marcelo. Como o pai do personagem estava em dúvidas quanto à escrita de certos vocábulos, os alunos da turma 901 teriam de ajudá-lo a escrever corretamente. As palavras selecionadas para este exercício foram escritas ora com a presença do grafema <r>, ora com a omissão dele, ora com o alçamento da vogal /e/. Os alunos deveriam marcar a sequência de vocábulos escritos corretamente. Dos vinte alunos, catorze responderam o esperado.

Figura 09: Exercício 01 da Aula 3

**01. Vamos imaginar que o pai de Marcelo pesquisou e respondeu aos questionamentos do filho por escrito, mas dúvidas surgiram ao escrever determinadas palavras. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra que preenche, corretamente, as lacunas das frases a seguir:**

**a) “\_Papai, por que a chuva cai?”**

**\_Não sei, Marcelo, vamos \_\_\_\_\_!**

- ( ) pesquisa
- ( ) pesquisar

**b) Achei a resposta. Anote, por favor, Marcelo!**

**Porque a água do \_\_\_\_\_ quando \_\_\_\_\_ aquecida pelo Sol \_\_\_\_\_, ou seja, \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ de água.**

- ( ) má, é, evaporar, se transforma, vapor
- ( ) mar, er, evapora, ser transforma, vapor
- ( ) mar, é, evapora, se transforma, vapor

**c) Esse \_\_\_\_\_ de água \_\_\_\_\_ com o ar, como \_\_\_\_\_ mais leve, \_\_\_\_\_, formando as nuvens.**

- ( ) vapor, se mistura, é, começa a subir
- ( ) vapo, ser mistura, é, começar a subir
- ( ) vapor, se misturar, er, começa a subir

**d) O \_\_\_\_\_ de água \_\_\_\_\_, quando atinge altitudes elevadas, \_\_\_\_\_ em água novamente.**

- ( ) vapo, ser junta, transforma-se
- ( ) vapor, se junta, transforma-se
- ( ) vapor, se junta, transformar-se

**e) Como \_\_\_\_\_ pesada \_\_\_\_\_ não consegue \_\_\_\_\_ no ar, a água \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ de chuva.**

- ( ) er, i, sustentar-se, acaba, formar
- ( ) e, e, sustenta-se, acabar, forma
- ( ) é, e, sustentar-se, acaba, forma

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No exercício nº 02, o objetivo foi trabalhar com as irregularidades ortográficas, ou seja, por não haver nenhuma regra ou princípio que ajude a saber como determinadas palavras são grafadas, há a necessidade de memorizá-las. O aluno deveria perceber e comparar a sonoridade dos vocábulos “má” e “mar”, depois teria de responder se sabia o significado delas e, caso não soubesse, o que deveria fazer para descobrir, em seguida foram expostas duas figuras, uma que representava o mar e outra a personagem do filme “Malévola” para que criasse uma frase para cada uma delas. O próximo exercício complementa o nº 02, por

abordar irregularidades ortográficas, sendo que não aparecem figuras, somente pares de palavras (pá/par, lá/lar) para elaboração de frases. Nestes exercícios, alguns alunos tiveram de consultar o dicionário por desconhecerem o significado de algumas palavras, dessa forma puderam resolver alguns casos de irregularidades da norma ortográfica.

Figura: 10: Exercícios 02 e 03 da Aula 3

02. Pronuncie as palavras abaixo e compare o som delas:

**má / mar**

a) O que você percebeu ao pronunciar as palavras “má” e “mar”?

\_\_\_\_\_

b) Você sabe o significado das palavras “má” e “mar”? Caso não saiba, o que deverá fazer para descobrir o que significa cada uma?

\_\_\_\_\_

c) Crie uma frase para as figuras abaixo, utilizando a palavra “má” ou “mar”:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

03. Há palavras que têm o mesmo som, porém a escrita e o significado delas são diferentes. Leia as palavras abaixo e crie uma frase para cada uma delas. Se surgir dúvidas, utilize o mesmo recurso que usou no exercício anterior.

a) pá: \_\_\_\_\_

b) par: \_\_\_\_\_

c) lá: \_\_\_\_\_

d) lar: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nas próximas atividades (4 a 10), encontram-se questões sobre o verbo “*é*” e a conjunção “*e*”. Observa-se, na escrita de vários alunos, além da ausência do acento agudo no verbo *ser* (3ª pessoa do singular: “*é*”), outras grafias criadas por eles, tais como: “*eh*”, “*ir*”, “*i*”. Acredita-se que, se o aluno perceber a diferença do som aberto do verbo “*é*” e do som fechado da conjunção “*e*”, diminuirão ocorrências desse tipo na escrita dele.

No exercício 04, mediante a frase “*E* por que será que a bola não *é* mulher do bolo?”, os alunos teriam de perceber se o som desses vocábulos era aberto ou fechado. Para isso, houve a necessidade de explicar sobre a movimentação da mandíbula. Caso se movimentasse, o som seria aberto, portanto, seria o verbo “*é*”, caso contrário, seria a conjunção “*e*”. Importa ressaltar que as nomenclaturas *verbo* e *conjunção* não foram ditas à turma.

O objetivo do exercício seguinte era verificar se a troca de “*é*” por “*i*”, na fala, seria viável, usando a mesma frase do exercício anterior, porém omitindo o “*e*” para que o aluno não se confundisse: “Por que será que a bola não *é* a mulher do bolo?”.

No exercício nº 06 o aluno teria de chegar a sua própria conclusão sobre quando usar o “*é*” ou o “*e*” na escrita. O que deveria perceber em relação ao som para evitar erros ortográficos. A maioria dos alunos respondeu o esperado, apenas três alunos não conseguiram chegar à elaboração de uma regra, respondendo frases, como: “Sim”; “O sentido dele na frase.”; “O sinal”.

Figura 11: Exercícios 04 a 06 da Aula 3

<p><b>04. “<i>E</i> por que será que a bola não <i>é</i> a mulher do bolo?”</b></p> <p>a) Ao pronunciar a palavra “<i>e</i>”, você percebe o som aberto ou fechado?</p> <hr/> <hr/>
<p>b) E quando pronuncia a palavra “<i>é</i>”, você percebe o som aberto ou fechado?</p> <hr/> <hr/>
<p><b>05. Leia a frase: “... por que será que a bola não <i>é</i> mulher do bolo?”</b> Você conseguiria trocar o “<i>é</i>” por “<i>i</i>” ao pronunciá-la, por exemplo: “...por que será que a bola não <i>é</i> (<i>i</i>) mulher do bolo?”</p> <hr/> <hr/>
<p><b>06. Então, se tiver dúvidas quanto ao emprego das palavras “<i>e</i>” ou “<i>é</i>” numa frase, o que deverá observar, em relação ao som, para escrevê-las corretamente?</b></p> <hr/> <hr/>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Já na atividade nº 07, foi extraída mais uma frase do texto “Marcelo, Marmelo, Martelo” com os vocábulos “e” e “é”: “*E* latim *é* língua de cachorro?”. O aprendiz teria de eliminar o acento do verbo “é” e responder se a frase ainda teria o mesmo sentido e qual seria. A intenção foi mostrar ao aluno que, ao omitir o acento de uma palavra, o seu significado poderá ser comprometido.

Sobre a frase “E latim e língua de cachorro?”, dos vinte alunos, dezesseis responderam o esperado: “teria sentido de soma”, “seriam duas perguntas”, os demais responderam de forma equivocada.

Figura 12: Exercício 07 da Aula 3

<p><b>07. Leia as seguintes frases e observe a palavra destacada:</b></p> <p>“ <u>E</u> latim <u>é</u> língua de cachorro? <u>N</u>ão, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.”</p> <p>Se a frase fosse escrita: “E latim <u>e</u> língua de cachorro?”, teria o mesmo sentido da expressão acima? Qual sentido teria?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O exercício nº 08 é de múltipla escolha. Foi trabalhado, nessa questão, o sentido de soma que a conjunção “e” traz na seguinte frase: “O pai *e* a mãe de Marcelo não aprenderam a falar como ele...”. Dezessete alunos responderam de forma satisfatória.

Figura 13: Exercício 08 da Aula 3

<p><b>08. “O pai <u>e</u> a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele...”. A palavra destacada tem sentido de:</b></p> <p>a) ( ) soma b) ( ) escolha c) ( ) conclusão d) ( ) finalidade</p>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Na questão 09, abordou-se a diferença do verbo “*ir*” e a conjunção “*e*”, já que alguns alunos estão realizando essa troca na escrita. O objetivo era mostrar que o verbo *ir* indica ação e movimento, através do questionamento que o enunciado apresentava: “*Devo ir*”, “*Quero ir*”,

“*Quer ir*”... Essas expressões estão indicando que Marcelo e seus pais pretendem ir a que lugar? Em seguida, teria de verificar se poderia trocar a conjunção “e” por “*ir*” em outra frase e explicar por que. Dos vinte alunos, treze responderam o esperado, tanto na letra “a” quanto na “b”. Já na letra “c”, todos acertaram a questão.

Figura 14: Exercício 09 da Aula 3

**09. Leia o diálogo abaixo e observe as palavras destacadas:**

“- Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.  
E a mãe do Marcelo disse:  
É sim! Toda branquinha, com a entrada na frente e um corredor bem  
vermelhinho...”

**— Mas vai demorar muito pra fazer uma moradeira nova pro Latildo! Compre  
uma nova, papai!**

**— Então devo ir amanhã à loja de animais.**

**— Quero ir com você, papai!**

**— Vamos ver se a mamãe quer ir também.**

a) “*Devo ir*”, “*Quero ir*”, “*Quer ir*”... Essas expressões estão indicando que Marcelo e seus pais pretendem ir a que lugar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Ao ler as frases do diálogo, o que você percebeu sobre o verbo *IR*? Ele indica algo em movimento ou algo parado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Na frase: “E a mãe do Marcelo disse:..”, o termo destacado poderia ser substituído pelo verbo “*ir*”? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Enfim, no exercício nº 10, foi apresentada a seguinte frase elaborada por um aluno: “*Ir eles foram para casa.*”. Os alunos teriam de verificar se todas as palavras foram escritas corretamente e, caso encontrassem algum erro, deveriam reescrevê-la de forma certa. Apenas um aluno não respondeu o esperado.

Figura 15: Exercício 10 da Aula 3

**10. Leia a seguinte frase escrita por um aluno: “*Ir eles foram para casa.*”**

a) A frase foi escrita corretamente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Se sua resposta foi negativa, reescreva a frase de forma correta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

A professora-pesquisadora prosseguiu aplicando as atividades da Aula 4 – Verbos **ESTÁ / ESTAR**. O objetivo era mostrar aos alunos que há um método prático para resolver a dúvida quanto ao emprego dos verbos *está* e *estar*, através da substituição por outros verbos: *permanece (está)* e *permanecer (estar)*. Acredita-se que, se o aluno interiorizar esse método, conseguirá aplicar, corretamente, os verbos *está* e *estar* em diferentes contextos.

No exercício nº 01, os alunos teriam de identificar a sílaba tônica dos verbos citados, e no nº 02, teriam de escrever o que perceberam sobre a posição da sílaba tônica dessas palavras. Esta atividade retoma a Aula 2. Os alunos lançaram mão do exercício do “estalar dos dedos” para realizar esta atividade. Dezenove estudantes responderam corretamente.

Figura 16: Exercícios 01 e 02 da Aula 4

<p><b>01. Identifique a sílaba tônica dos seguintes vocábulos. Se tiver dúvidas, faça o exercício do “estalar dos dedos” para descobrir.</b></p> <p>a) <i>está</i>: _____</p> <p>b) <i>estar</i>: _____</p> <p><b>02. O que você observou sobre a sílaba tônica dos verbos <i>está</i> e <i>estar</i>? A sílaba tônica é a última, penúltima ou antepenúltima?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Já na questão 03, foi solicitado que explicassem qual reflexão fazem para empregar, corretamente, os verbos *está* e *estar*. A maioria da turma respondeu que emprega tais verbos de acordo com a sua própria intuição (54%), o restante mencionou respostas equivocadas.

Figura 17: Exercício 03 da Aula 4

<p><b>03. Observe os termos destacados nas seguintes frases:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Pois é, <u><i>está</i></u> tudo errado!”.</li><li>• Pois é, deve <u><i>estar</i></u> tudo errado!</li></ul> <p><b>Qual reflexão você costuma fazer para empregar, corretamente, os verbos <u><i>está</i></u> e <u><i>estar</i></u> numa frase escrita?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa



A partir do exercício nº 04, iniciou-se a análise dos verbos *permanece* e *permanecer*. Foi retirada do texto “Marcelo, Marmelo, Martelo” a seguinte frase: “Pois é, *está* tudo errado!”. Os aprendizes teriam de assinalar com um x a frase que substituiria o verbo destacado por outro que tivesse uma concordância correta. As frases foram as seguintes: “Pois é, *permanece* tudo errado!” e “Pois é, *permanecer* tudo errado!”.

Nos números 05 e 06, teriam de destacar a sílaba tônica dos verbos *permanece* e *permanecer*. Já o nº 07 reforça o nº 04, com uma questão também de substituição do verbo *está* por *permanece*, com a seguinte frase: “Embrasou tudo, papai, *está* uma branqueira danada!”

Verifica-se que todos os aprendizes responderam o nº 04 de forma satisfatória. Já no nº 05, apenas onze alunos identificaram a sílaba tônica corretamente e no nº 06, todos acertaram a sílaba tônica da palavra “permanecer”.

Figura 18: Exercícios 04 a 07 da Aula 4

<p><b>04. Leia: “Pois é, <u>está</u> tudo errado!”.</b> <b>Se você reescrevesse a frase, substituindo o verbo destacado por “permanecer”, como ficaria a frase?</b></p> <p>( ) Pois é, <i>permanece</i> tudo errado! ( ) Pois é, <i>permanecer</i> tudo errado!</p> <p><b>05. Qual a sílaba mais forte da palavra “permanece”?</b></p> <p>_____</p> <p><b>06. Qual a sílaba mais forte da palavra “permanecer”?</b></p> <p>_____</p> <p><b>07. Na frase: “- Embrasou tudo, papai, <u>está</u> uma branqueira danada!”, como ficará a frase se substituirmos o verbo destacado por “permanecer”?</b></p> <p>( ) - Embrasou tudo, papai, <i>permanece</i> uma branqueira danada! ( ) - Embrasou tudo, papai, <i>permanecer</i> uma branqueira danada!</p>
---

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Na questão 08, foram utilizadas cinco charges que apareciam os verbos *está* e *estar*. Os alunos deveriam continuar nesse processo de substituição dos verbos *está* por *permanece* e *estar* por *permanecer*. Na figura abaixo, serão mostrados apenas três exemplos da questão 08, porém o restante encontra-se no APÊNDICE B. Dezesseis alunos responderam o esperado.

Figura 19: Exercício 08 da Aula 4

08. Nas charges abaixo aparecem os verbos *está* e *estar*. Marque um X na frase que, ao substituir esses verbos por *permanece* ou *permanecer*, estará escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.



a) “O clima *está* louco!”

- O clima *permanece* louco!  
 O clima *permanecer* louco!



b) “Só? Pois esse hospital *está* com falta de leito...”

- Só? Pois esse hospital *permanece* com falta de leito...  
 Só? Pois esse hospital *permanecer* com falta de leito



c) “Avisa o editor que hoje eu não vou *estar* fazendo a charge.”

- Avisa o editor que hoje não vou *permanece* fazendo a charge.  
 Avisa o editor que hoje não vou *permanecer* fazendo a charge.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No nº 09, os aprendizes teriam de formular uma explicação, de acordo com o que foi trabalhado nas questões anteriores desta aula, para o emprego do verbo *está* e *estar*. A maioria dos alunos (dezessete) percebeu que substituindo o verbo “*está*” por “*permanece*” e o “*estar*”

por “permanecer” resolveria o problema do emprego equivocado desses verbos em diferentes contextos. O restante não respondeu. Os estudantes fizeram esta questão sem a intervenção da professora.

Figura 20: Exercício 09 da Aula 4

**09. Após a realização dos exercícios anteriores, qual método prático, você poderá utilizar para empregar, adequadamente, os verbos *está* e *estar* numa frase escrita?**

---

---

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

E, por fim, no exercício nº 10, foi apresentada uma frase contendo a presença dos verbos *está* e *estar* para que descobrissem se havia algum erro e que se houvesse teriam de corrigi-lo de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa. O resultado foi satisfatório, dos vinte alunos que realizaram a atividade, dezoito responderam o esperado, um não respondeu e um errou.

Figura 21: Exercício 10 da Aula 4

**10. Utilize o método que aprendeu e verifique se os verbos *está* e *estar* foram empregados corretamente na mensagem abaixo. Caso encontre algum erro, envolva-o e reescreva-o de forma correta:**

Que lindo lugar para estar com os amigos. Dobby está feliz por está com o seu amigo... Harry Potter!

*Dobby - Harry Potter e as relíquias da morte*

 PENSADOR

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Finalizada a Aula 4, foram aplicadas as atividades da Aula 5 - Palavras Inventadas. A inspiração para esta atividade originou-se de um vídeo, exposto no aplicativo Youtube, chamado Programa Letra e Vida / Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que o professor Artur Gomes de Moraes participou. O vídeo mostra o autor realizando, com uma equipe de professores, um jogo de reflexão ortográfica. Palavras inventadas foram ditadas e escritas na lousa pelos educadores, em seguida Moraes explica como funciona a norma ortográfica da língua portuguesa. Acredita-se que trabalhar o lúdico com os alunos facilita a aprendizagem. A ludicidade deve fazer parte tanto do primeiro segmento do EF quanto do segundo.

Moraes (2010, p. 103) enfatiza que “o emprego de palavras inventadas só faz sentido nas situações de ensino em que se trabalha com os alunos a reflexão sobre dificuldades ortográficas regulares (contextuais e morfológico-gramaticais)”. O autor ilustra a informação com um exemplo concreto numa situação de escrita. Sugere que os alunos escrevam a palavra “japequinho”, levando-os à reflexão sobre as dificuldades regulares contextuais, no caso, o <j> inicial, o <qu>, o <nh> e o <o> final, e sobre um caso específico de regularidade morfológico-gramatical, o sufixo INHO. A palavra “japequinho” não está no dicionário, mas para escrevê-la é necessário obedecer a regras da norma ortográfica da língua portuguesa, que só permitem que a escreva de uma única maneira. Por exemplo, “japequinho” tem de começar com a letra “j”, não há outra alternativa que não seja essa. O mesmo acontece com “qu”, “nh” e “o”, não há outras possibilidades de grafia para essas posições na palavra “japequinho”. Há, portanto, um conjunto de regras que deverão ser aplicadas nessa situação, porém só quem conhece as regras é que acertará a escrita do vocábulo “japequinho”, uma vez que terá de analisar as correspondências grafema-fonema para saber como escrever e pronunciar a palavra inventada. A norma ortográfica estabelece que em determinadas posições só haverá uma forma de escrita e não outra. Indivíduos escolarizados com práticas em letramento dominam uma série de regularidades ortográficas. Entretanto, aqueles que desconhecem tais regras cometem erros de ortografia. Cabe ao professor, principalmente, das primeiras séries do EF, construir, gradativamente, nos alunos, esse conhecimento.

Os exercícios da Aula 5 foram elaborados com os objetivos de que os alunos percebessem um caso específico de regularidade morfológico-gramatical: os sufixos -tor, -dor, -sor, formadores de profissão, e que, ao inventar um outro nome para as profissões, poderia mudar o sufixo, mas não perderia o seu sentido original, como por exemplo, *escultor* – *detalhador*. Acredita-se que a partir da internalização desses morfemas, ou seja, da regra

desses sufixos, o aprendiz poderá grafar, com segurança, outros substantivos formadores de profissão, que terminem com essas unidades menores.

No exercício nº 01 (APÊNDICE C), foram apresentadas seis imagens das seguintes profissões: escultor, cantor, ator, jogador, lutador e professor. A professora-pesquisadora ampliou essas figuras e fixou-as na lousa, separando-as em seis colunas. Mas, antes de trabalhar as figuras na lousa, pediu aos alunos que escrevessem o nome das profissões no primeiro espaço da folha que receberam. Em seguida, no segundo espaço da folha, pediu que escrevessem os nomes que a professora havia inventado para cada profissão: detalhador para escultor; vozeador para cantor; representador para ator; chutador para jogador; socador para lutador, sofessor para professor. Antes de completar os outros espaços na folha, a pesquisadora solicitou que seis alunos se dirigissem à lousa e escrevessem, em cada coluna, as palavras que havia ditado, a fim de perceber se escreveriam seguindo o princípio gerativo (regra) da ortografia da língua portuguesa, porém o foco maior era a presença do grafema <r> no final das palavras. Depois que escreveram no quadro, pediu que retornassem aos seus lugares para iniciar a reflexão sobre o que escreveram nele.

A professora-pesquisadora perguntou aos alunos qual parte das palavras havia se repetido e todos foram unânimes em responder que a parte repetida era o <-or>. A pesquisadora, neste momento, explicou sobre os sufixos <-tor>, <-dor> e <-sor> e pediu para identificarem, na lousa, os vocábulos com essas terminações. Em seguida, pediu que identificassem a sílaba tônica das palavras e envolveu-as. Verifica-se na figura abaixo a atividade realizada pelos alunos da turma 901.

Figura 22: Atividade da Aula 5 realizada, na lousa, pelos alunos da turma 901



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

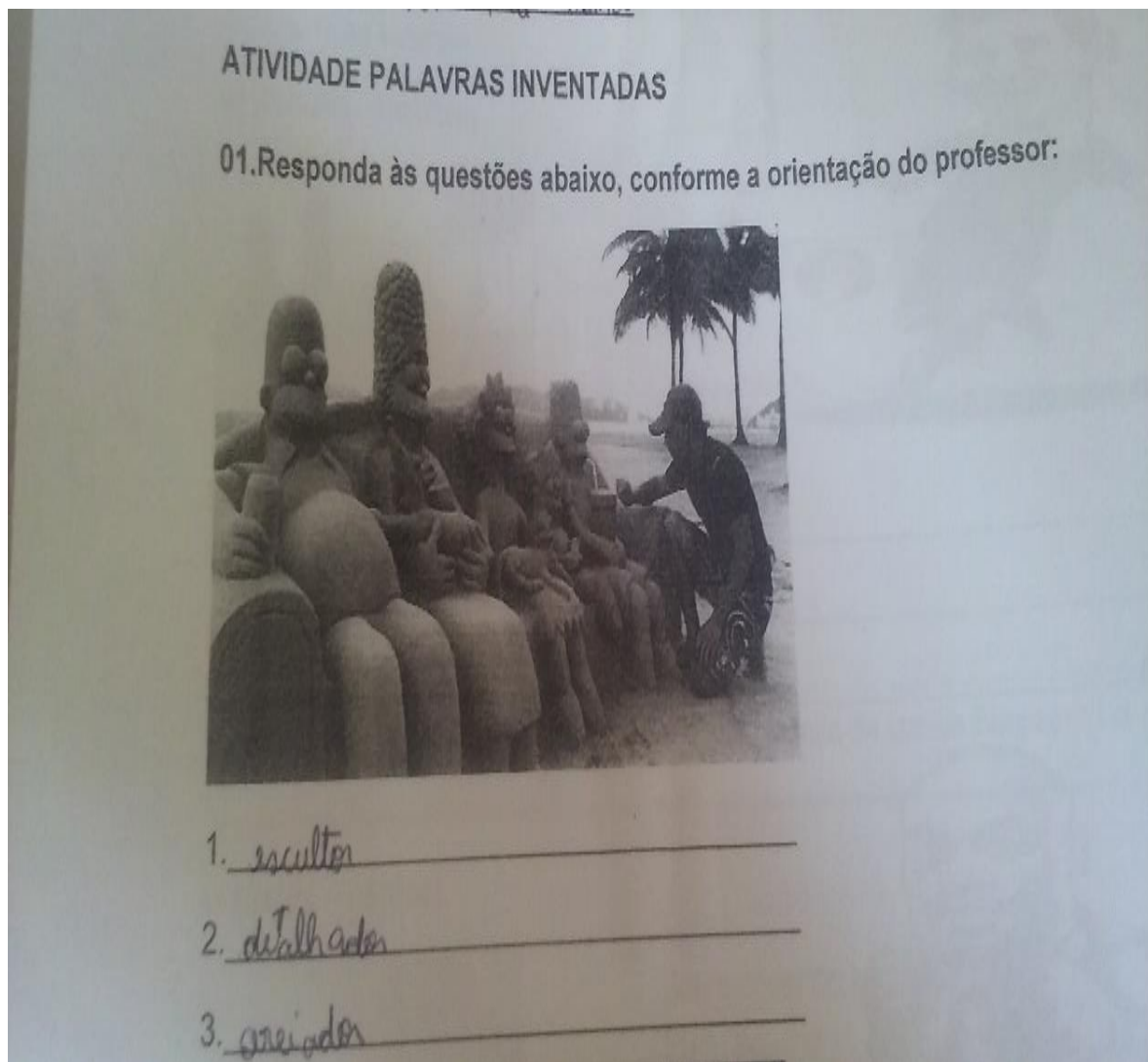
Percebe-se, na figura acima, que os estudantes registraram o grafema <r> no final de todos os vocábulos, inclusive nas pseudopalavras e conseguiram identificar a sílaba tônica facilmente. Observa-se que na primeira coluna, o aluno registrou a palavra "escultador", mas mesmo equivocando-se quanto à escrita do vocábulo, ainda assim registrou o grafema <r> no final dele.

Terminada a explicação na lousa, a professora-pesquisadora retomou os exercícios da folha, pedindo aos estudantes que inventassem nomes para as profissões das figuras, porém



utilizando os sufixos estudados nesta aula e que escrevessem no terceiro espaço. Abaixo, segue exemplo realizado por um aluno da turma 901:

Figura 23: Exercício 01 da Aula 5





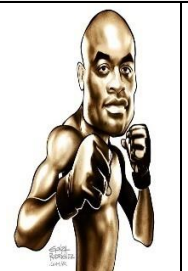



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

As palavras inventadas pelos alunos foram: **escultor** (areiador (5), areador (3), arteador (1), montador (3), construtor (2), desenhador (3), esculpido (2), copiado (1); **cantor** (vocalizador (1), cantador (3), cantarolador (1), berrador (1), ritimador (1), dançador (5), palcoador (1), ipinotizador (1), compositor (1), falador (1), nitido (2) e dois alunos deixaram em branco; **ator** (filmador (1), apresentador (3), comediador (1), apalhaçador (1), palhaçador (1), assustador (2), mitador (1), imitador (5), encenador (2), encantador (1) e dois alunos não responderam; **jogador** (goleador (5), driblador (2), cabeceador (1), corredor (1), ganhador (2),

torcedor (1), boleador (5), influenciador (1) e dois deixaram em branco; **lutador** (batedor (4), chutador (5), boxeador (5), vencedor (1), sofredor (1), esquivador (2), nocalteador (1), porrador (1); **professor** (explicador (5), sofredor (2), orientador (1), ensinador (7), trabalhador (1), dixavador (1), diretor (2), materializador (1).

Figura 24: Registro de palavras inventadas

Palavras inventadas pelos alunos da turma 901					
					
Areiador	Vocalizador	Filmador	Goleador	Batedor	Explicador
Areador	Cantador	Apresentador	Driblador	Chutador	Sofredor
Arteador	Cantarolador	Comediador	Cabeceador	Boxeador	Orientador
Montador	Berrador	Apalhaçador	Corredor	Vencedor	Ensinador
Construtor	Ritimador	Palhaçador	Ganhador	Sofredor	Trabalhador
Desenhador	Dançador	Assustador	Torcedor	Esquivador	Dixavador
Esculpidor	Palcoador	Mitador	Boleador	Nocalteador	Diretor
Copiador	Ipinotizador	Imitador	Influenciador	Porrador	Materializador
	Compositor	Encenador			
	Falador	Encantador			
	Nitidor				

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Verifica-se, na figura acima, que os aprendizes lançaram mão de regras para criarem as pseudopalavras. Ao criar, por exemplo, a palavra *areiador*, o aluno recorreu a palavra primitiva (areia), juntando com o sufixo -dor. Outro aluno registrou *areador*, subentende-se, portanto, que desconhece a forma correta de escrita do vocábulo areia, assim como em outros nomes inventados, como, por exemplo, *ipinotizador*, *mitador*.

O entusiasmo e a criatividade dos alunos foram intensos nesta atividade. Para Morais (2010, p. 110):

A formação de palavras inventadas favorece uma reflexão sobre a língua que extrapola o âmbito ortográfico. Permite, em primeiro lugar, avaliar a existência das

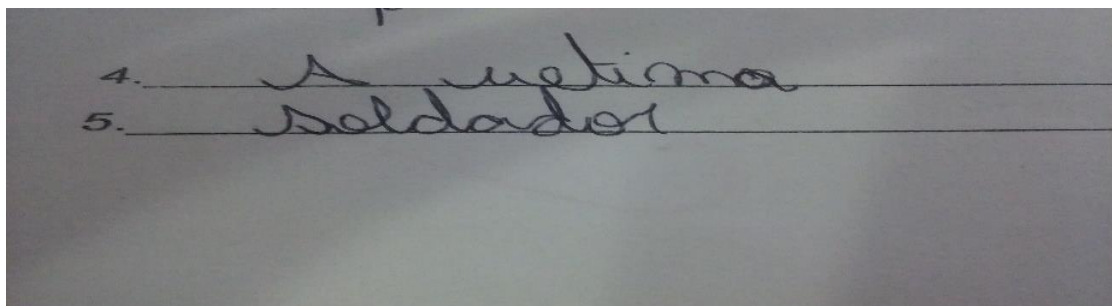


palavras (quando, por exemplo, os alunos descobrem que algumas das palavras que produziram existem de verdade. (MORAIS, 2010, p.110).

Assim como o personagem Marcelo (ANEXO A), a maioria dos alunos da turma 901 lançou mão de vários neologismos com palavras que já existem na língua portuguesa, e não um neologismo com estrangeirismos, isso mostra que houve a valorização da língua materna. Alguns perceberam que utilizaram palavras dicionarizadas, outros não.

No quarto espaço do exercício nº 01, a professora-pesquisadora pediu que observassem, na lousa, a posição da sílaba tônica das palavras que escreveram e registrassem na folha. Esperava-se que percebessem que a sílaba mais forte dos vocábulos estudados recairia sobre a última. O resultado foi satisfatório, todos responderam o esperado, exceto dois alunos que deixaram em branco. No último espaço do nº 01, solicitou que pensassem em uma profissão que terminasse com um dos sufixos estudados e que escrevessem nele. Foi selecionado um exemplo realizado por um aluno da turma 901.

Figura 25: Exercício 01 da Aula 5




Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No exercício nº 02, foram apresentadas três figuras da atividade anterior, com frases para serem completadas nas lacunas (APÊNDICE B). As palavras selecionadas para esta questão foram: esculto / escultor; canto / cantor; jogado, jogador. O intuito foi levar o aluno a refletir sobre a presença ou a ausência do <r> em posição de coda silábica, a fim de que compreendesse que se acrescentar uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra.

Figura 26: Fragmento do exercício 02 da Aula 5

**02. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra adequada para cada frase abaixo e complete as lacunas:**

**a) (esculto - escultor)**



Adoro fazer esculturas, por isso eu \_\_\_\_\_ esta linda imagem da família Simpsons na areia.

**b) (esculto - escultor)**

O \_\_\_\_\_ fez uma escultura perfeita da família Simpsons na areia.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

A atividade nº 03 foi uma pergunta para saber se observaram e entenderam que se acrescentarem ou omitirem o <r> no final do vocábulo, o significado sofreria alteração. Dos vinte alunos que fizeram, dezessete responderam o esperado e três deixaram em branco.

Figura 27: Exercício 03 da Aula 5

**03. O que você observou sobre os pares de palavras “esculto/escultor, canto/cantor, jogado/jogador” no exercício anterior? A presença ou a ausência do /R/ no final dessas palavras alterou o significado?**

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Foi selecionada do nº 01 mais uma figura para ilustrar o nº 04. Solicitou-se a leitura da seguinte frase “Este é Anderson Silva, lutado de boxe.”, indagando se havia alguma palavra escrita errada e se houvesse deveria escrevê-la corretamente. Enfim, a última atividade desta aula foi para criarem frases com as palavras “lutado” e “lutador”.

Figura 28: Exercícios 04 e 05 da Aula 5

**04. Leia a frase: Este é Anderson Silva, lutado de boxe.**



a) Há alguma palavra na frase acima que não foi escrita corretamente?

---

b) Se sua resposta foi positiva, informe qual palavra não foi escrita corretamente e escreva a forma correta.

---

**05. Escreva uma frase para cada palavra abaixo:**

a) lutado: \_\_\_\_\_

b) lutador: \_\_\_\_\_

---

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No próximo capítulo, apresentam-se os dados coletados para esta pesquisa, disponibilizados em diferentes categorias gramaticais.

## **2.4 Mapeamentos e Categorizações dos Dados Coletados: verbo, substantivo, pronome, conjunção e advérbio**

É relevante informar que o material para análise de dados foi colhido, como sugere Morais (2007, p. 48), nas produções textuais espontâneas de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, além de outras fontes, tais como: redes sociais e whatsapp. É importante destacar que foram coletadas algumas ocorrências da inserção do grafema <r> em posição de coda silábica em vocábulos escritos por estudantes do Ensino Superior. Essa coleta foi realizada através de professores que lecionam em universidades públicas e privadas, que, ao encontrarem tais registros em textos de seus alunos, fotografaram e enviaram via whatsapp para a professora-pesquisadora. Isso mostra que a escola precisa, de fato, repensar o método para a aprendizagem da ortografia utilizado nas primeiras séries do Ensino Fundamental e traçar estratégias que levem o aluno a conhecer e internalizar as regularidades e irregularidades da norma ortográfica da língua portuguesa.

Estão incluídos, na coleta de dados, os registros encontrados na turma em que a professora-pesquisadora trabalhou a pesquisa. Esses registros foram coletados de uma turma de 9º ano do EF de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016. Para a coleta de dados foi realizada avaliação diagnóstica através de textos espontâneos, em seguida foi feito o mapeamento desses registros.

Vale ressaltar que a pesquisadora-professora categorizou as ocorrências de todos os dados coletados, totalizando 98 (noventa e oito) casos do fenômeno linguístico estudados nesta pesquisa, que podem ser observados nos oito quadros a seguir:

Quadro 3: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: VERBO (I)		
1ª conjugação: -AR		
Palavras paroxítonas		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
1. “que <i>acabar</i> atrapalhando...”	1. “que <i>acaba</i> atrapalhando...”	EF
2. “que se <i>chamar</i> Juan...”	2. “que se <i>chama</i> Juan...”	EF
3. “mas não se <i>machucar</i> ...”	3. “mas não se <i>machuca</i> ...”	EF
4. “caso a carreira de <i>lutar</i> não dê certo...”	4. “caso a carreira de <i>luta</i> não dê certo...”	EF
5. “ <i>Amor</i> vocês!”	5. “ <i>Amo</i> vocês!”	EF
6. “a menina que <i>estudar</i> muito...”	6. “a menina que <i>estuda</i> muito...”	EF
7. “você <i>pular</i> no rio...”	7. “você <i>pula</i> no rio...”	EF
8. “Tubarão <i>assustar</i> banhistas...”	8. “tubarão <i>assusta</i> banhistas...”	EF
9. “ela <i>calçar</i> 20...”	9. “ela <i>calça</i> 20...”	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
10. “ir <i>ficar</i> o dia todo...”	10. “e <i>fica</i> o dia todo...”	EF
11. “ <i>estavar</i> ...”	11. “ <i>estava</i> ...”	EF
12. “ele tar tir <i>pregunrandor</i> ...”	12. “ele está te <i>perguntando</i> ...”	EF
13. “você <i>usar</i> o senso...”	13. você <i>usa</i> o senso...”	EF
14. “toda porta que se abre, ninguém <i>fechar</i> ...”	14. “toda porta que se abre, ninguém <i>fecha</i> ...”	EM
15. “sua mãe a <i>colocar</i> em grupo...”	15. “sua mãe a <i>coloca</i> em grupo...”	EM
16. “e <i>pintar</i> a casa...”	16. “e <i>pinta</i> a casa...”	EM
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
17. “e que eu <i>amor</i> ...”	17. “e que eu <i>amo</i> ...”	Facebook
2ª conjugação: -ER		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
18. “ <i>tiver</i> que parar...”	18. “ <i>tive</i> que parar...”	EF
19. “sua amiga <i>resolver</i> levar Cláudia...”	19. “sua amiga <i>resolve</i> levar Cláudia...”	EF
20. “ele <i>vender</i> maçã...”	20. “ele <i>vende</i> maçã...”	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
21. “quem <i>saber</i> ...”	21. “quem <i>sabe</i> ...”	EM
22. “ <i>tiver</i> que trabalhar...”	22. “ <i>tive</i> que trabalhar...”	EM
23. “ <i>vendecer</i> a criança...”	23. “ <i>vendesse</i> a criança...”	EM
3ª conjugação: -IR		
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
24. “e <i>sober</i> na árvore...”	24. “e <i>sobe</i> na árvore...”	EF

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Observa-se no quadro acima que houve ocorrências do acréscimo do grafema <r> em verbos paroxítonos, sendo dezessete da primeira conjugação, seis da segunda e apenas um caso da terceira conjugação.

Quadro 4: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: VERBO (II)		
1ª conjugação: -AR		
Palavras oxítonas		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
1. “Vc como <i>tar</i> ?”	1. “Você como <i>está</i> ?”	EF
2. “Oi amigo como vc <i>tar</i> ?”	2. “Oi, amigo, como você <i>está</i> ?”	EF
3. “ele <i>estar</i> ”	3. “ele <i>está</i> ”	EF
4. “Luciana <i>estar</i> em casa?”	4. “Luciana <i>está</i> em casa?”	EF
5. “o menino <i>começor</i> ”	5. o menino <i>começou</i> ”	EF
6. “perto de solta <i>arrumor</i> um lugar”	6. “perto de saltar, <i>arrumou</i> um lugar”	EF
7. “porque não <i>ficor</i> com a Thaís?”	7. “Por que não <i>ficou</i> com a Thaís?”	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
7. “ <i>conservar</i> -las”	7. “ <i>conservá</i> -las”	EM
8. “o artigo <i>estar</i> ...”	8. “o artigo <i>está</i> ...”	ES
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
9. “ela <i>estar</i> executando um Tri-set...”	9. “ela <i>está</i> executando um Tri-set...”	Facebook
2ª conjugação: – ER		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
10. “eu <i>nascir</i> na baixada...”	10. “eu <i>nasci</i> na baixada...”	EF
11. “ <i>conhecir</i> ela...”	11. “ <i>conheci</i> ela...”	EF
12. “ <i>crecscir</i> no bairro...”	12. “ <i>cresci</i> no bairro...”	EF
13. “ <i>nascir</i> em duque de caxia...”	13. “ <i>nasci</i> em Duque de Caxias	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
14. “nesse momento que <i>percebir</i> ...”	14. “nesse momento que <i>percebi</i> ..”	EF
15. “e foi aí que <i>pesebir</i> ...”	15. “e foi aí que <i>percebi</i> ...”	EF
16. “ <i>resolvir</i> arma minha fuga...”	16. “ <i>resolvi</i> armar minha fuga...”	EM
14. “tudo o que <i>aprendir</i> ...”	14. “tudo o que <i>aprendi</i> ...”	EM
16. “e <i>vivir</i> minha vida...”	16. “e <i>vivi</i> minha vida...”	EM
17. “eu <i>crecscir</i> nesse meio...”	17. “eu <i>cresci</i> nesse meio...”	EM
3ª conjugação: IR		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
18. “não <i>conseguir</i> ...”	18. “não <i>consegui</i> ...”	EF
19. “ <i>decidir</i> fazer uma fuga...”	19. “ <i>decidi</i> fazer uma fuga...”	EF
20. “foi então que <i>decidir</i> voltar...”	20. “foi então que <i>decidi</i> voltar...”	EF
21. “e não <i>conseguir</i> sair...”	21. “e não <i>conseguiu</i> sair...”	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
22. “ <i>sair</i> de casa...”	22. “ <i>sai</i> de casa...”	EF
23. “ <i>pedir</i> desculpa...”	23. “ <i>pedi</i> desculpa...”	EF
24. “ <i>preferir</i> me dedicar...”	24. “ <i>preferi</i> me dedicar...”	EF
25. “ <i>adquirir</i> conhecimento...”	25. “ <i>adquiri</i> conhecimento...”	EM
26. “ <i>descobir</i> que estava doente...”	26. “ <i>descobri</i> que estava doente...”	EM
27. “ <i>descobrir</i> o Projeto Neja...”	27. “ <i>descobri</i> o Projeto Neja...”	EM
28. “ <i>ouvir</i> dizer que ela...”	28. “ <i>ouvi</i> dizer que ela...”	EM
29. “ <i>ouvir</i> falar sobre...”	29. “ <i>ouvi</i> falar sobre...”	EM
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
30. “e <i>decidir</i> tentar...”	30. “e <i>decidi</i> tentar...”	Facebook

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Verificam-se no quadro acima casos de acréscimos do <r> em verbos oxítonos, sendo dez ocorrências em verbos da primeira conjugação, dez da segunda e treze da terceira.

Quadro 5: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: VERBO (III)		
1ª conjugação: AR		
Palavras monossílabas		
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
1. “Deus me <i>der</i> forças...”	1. “Deus me <i>dê</i> forças...”	Facebook
2ª conjugação: ER		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
2. “depois <i>vir</i> que nada...”	2. “depois <i>vi</i> que nada...”	EF
3. “afinal eu <i>lir</i> ...”	3. “afinal eu <i>li</i> ...”	EF
4. “eu <i>vir</i> ...”	4. “eu <i>vi</i> ...”	EF
5. “e <i>ver</i> uma gaiola...”	5. “e <i>vê</i> uma gaiola...”	EF
6. “que eu já <i>vir</i> ...”	6. “que eu já <i>vi</i> ...”	EF
7. “ele olha para cima, e <i>ver</i> uma gaiola, pendurada na árvore...”	7. “ele olha para cima e <i>vê</i> uma gaiola pendurada na árvore...”	EF
8. “olha para cima <i>ver</i> uma gaiola e sobe...”	8. “olha para cima, <i>vê</i> uma gaiola e sobe...”	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
9. “(ele) <i>ver</i> raios...”	9. “ <i>vê</i> raios...”	EF
10. “quando eu <i>vir</i> que...”	10. “quando eu <i>vi</i> que...”	EM

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

No quadro 5, encontram-se ocorrências do grafema <r> em coda silábica em verbos monossílabos. Foi coletado apenas um caso de verbo da primeira conjugação e nove da segunda. Não houve casos de verbos na terceira conjugação.

Quadro 6: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: SUBSTANTIVO (I)		
Palavras paroxítonas		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
1. “atrapalhando o <i>jogor</i> ...”	1. “atrapalhando o <i>jogo</i> ...”	EF
2. “um <i>meninor</i> ...”	2. “um <i>menino</i> ...”	EF
3. “uma <i>aver</i> ...”	3. “uma <i>ave</i> ...”	EF
4. “bicho da <i>florestar</i> ...”	4. “bicho da <i>floresta</i> ...”	EF
Amostras extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
5. “acordou do <i>chonor</i> profundo...”	5. “acordou do <i>sono</i> profundo...”	EF
6. “meu colega de <i>trabalhor</i> ...”	6. “meu colega de <i>trabalho</i> ...”	EF
7. “ <i>jogor</i> ...”	7. “ <i>jogo</i> ...”	EF
8. “o <i>colegar</i> ...”	8. “o <i>colega</i> ...”	EF
9. “ <i>never</i> ...”	9. “ <i>neve</i> ...”	EF
10. “estou numa <i>fazer</i> de vida...”	10. “estou numa <i>fase</i> de vida...”	EF
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
11. “ferar...”	11. “fera...”	WhatsApp

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

No quadro acima, há ocorrências da inserção do <r> no final de substantivos paroxítonos, totalizando onze casos.

Quadro 7: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: SUBSTANTIVO (II)		
Palavras oxítonas		
Amostras de frases extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
1. “ajuda a <i>babar</i> ...”	1. “ajuda a <i>babá</i> ...”	EF

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Observa-se, no quadro 7, apenas um caso do acréscimo do grafema <r> em vocábulo substantivo oxítono.



Quadro 8: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: PRONOME		
Pronome oblíquo: SE		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
1. “e quero que <i>ser</i> torne realidade...”	1. “e quero que <i>se</i> torne realidade...”	EF
2. “e <i>ser</i> afogo...”	2. “e <i>se</i> afogou...”	EF
3. “para não <i>ser</i> afogar...”	3. “para não <i>se</i> afogar...”	EF
4. “ <i>sir</i> afogar...”	4. “ <i>se</i> afogar...”	EF
5. “menina que <i>ser</i> dedicava...”	5. “menina que <i>se</i> dedicava...”	EF
Amostras de frases extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
6. “ <i>ser</i> a senhora...”	6. “ <i>se</i> a senhora...”	EM
7. “como <i>ser</i> fosse...”	7. “como <i>se</i> fosse...”	EM
8. “pode- <i>ser</i> justificar...”	8. “pode- <i>se</i> justificar...”	ES
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
9. “e <i>ser</i> sentir bem...”	9. “e <i>se</i> sentir bem...”	Facebook
Pronome oblíquo: TE		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
10. “Ele tar <i>tir</i> ...”	10. “ele está <i>te</i> ...”	EF
Amostras extraídas de outras fontes:	Correção das frases:	
11. “Vou <i>ter</i> ama...”	11. “Vou <i>te</i> amar...”	Facebook
Pronome de tratamento		
Amostras de frases extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
12. “Com qual personagem <i>você</i> r se parece?”	12. “Com qual personagem <i>você</i> se parece?”	EF

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

No quadro 8, há doze casos de inserção do grafema <r> em pronomes, sendo onze em pronomes oblíquos e apenas um em pronome de tratamento.

Quadro 9: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: CONJUNÇÃO		
Conjunção: E		
Amostras extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
1. <i>Ir</i> eles quereno...”	1. “ <i>e</i> eles querendo...”	EF
2. “ <i>Ir</i> ficar o dia todo...”	2. “ <i>e</i> fica o dia todo...”	EF
3. “ <i>Ir</i> falo...”	3. “e falou...”	EF
4. “ <i>Ir</i> deu um abraço...”	4. “ <i>e</i> deu um abraço...”	EF

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

No quadro acima, há quatro casos de acréscimo do <r> em conjunções, mas especificamente na conjunção *e*.

Quadro 10: Mapeamento de alguns registros indevidos do acréscimo do grafema <r> em coda silábica

Categoria gramatical: ADVÉRBIO		
Amostra extraídas de frases de alunos da turma 901:	Correção das frases:	
1. “ela estava <i>lar</i> ...”	1. “ela estava <i>lá</i> ...”	EF
Amostras de frases extraídas de outras turmas:	Correção das frases:	
2. “ <i>vomoslar</i> ...”	2. “ <i>vamos lá</i> ”	EF
3. “e foi <i>da ir</i> que tudo começou...”	3. “e foi <i>daí</i> que tudo começou...”	EM

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Finalmente, no quadro 10, há apenas três casos do acréscimo do grafema <r> em posição de coda silábica em advérbios.

É importante esclarecer que a categorização dos registros encontrados é necessária para facilitar as estratégias de criação das atividades interventivas, visto que para cada categoria gramatical é preciso elaborar exercícios diferenciados.

Foram analisadas algumas variáveis linguísticas das noventa e oito palavras coletadas para esta pesquisa, são elas: extensão do vocábulo (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo), contexto precedente, tonicidade e classe gramatical do vocábulo. A finalidade foi averiguar condicionamentos relevantes para o surgimento do fenômeno acréscimo indevido do grafema <r> em posição de coda silábica na escrita. Destaca-se a necessidade de investigar as variáveis para elaborar atividades interventivas que contemplem todos os contextos favoráveis à variação na escrita padrão.

A respeito do contexto tamanho do vocábulo, constatou-se que a maior incidência ocorreu em vocábulos dissílabos, totalizando quarenta e um casos, seguidos dos trissílabos com vinte e nove ocorrências, monossílabos com vinte e sete, depois vieram os polissílabos com apenas um.

Verificou-se o contexto anterior ao acréscimo do grafema <r>. Foram observadas as vogais que precedem o <r> e os ambientes favoráveis a ele, que são: a vogal e (média baixa) totalizando trinta e uma ocorrências (doze em verbos, doze em pronomes, quatro em conjunções e 3 em substantivos); a vogal i (anterior alta) vinte e nove (vinte e oito em verbos e um em advérbio); a vogal a (central baixa) vinte e sete casos (vinte e um em verbos, cinco em substantivos e dois em advérbios). Além dessas, a vogal o (posterior média alta) apresenta

resultado pouco expressivo com apenas dez ocorrências favoráveis à inserção do grafema <r> em posição de coda silábica (seis em verbos e quatro em substantivos).

Outro contexto variável analisado foi a tonicidade. Foram encontrados trinta e seis registros em vocábulos oxítonos e trinta e cinco em paroxítonos.

Por fim, analisou-se o contexto variável classe gramatical e constatou-se que a maior incidência acontece em verbos, (sessenta e sete casos), em seguida em substantivos (treze ocorrências), depois pronomes (doze), conjunções (quatro) e advérbios (apenas três casos).

Observou-se no contexto variável classe gramatical que a maior incidência acontece em verbos. Acredita-se na hipótese de que o aluno aprendeu em algum momento de sua vida a regra de que todo verbo no infinitivo possui a desinência -r no final, porém o aprendizado não foi internalizado como deveria, conseqüentemente o aluno lança mão da hipercorreção, escrevendo o grafema <r>, aleatoriamente, em qualquer vocábulo, principalmente em verbos.

Constatam-se, no gráfico 1, as ocorrências encontradas no contexto variável classe gramatical:

Gráfico 1: Classes gramaticais das amostras coletadas sobre o acréscimo indevido do grafema <r> em coda silábica por quantidade de palavras



No capítulo seguinte, descrevem-se detalhadamente as dez frases da Aula 6 – Avaliação, bem como a análise dos resultados da pesquisa e uma síntese dos resultados das atividades de intervenção pedagógica.

### 3 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Aula 6 foi elaborada para avaliar se realmente os estudantes interiorizaram a regularidade fonêmico-grafêmica quanto ao acréscimo do grafema <r> em posição de coda silábica. Foram fornecidas dez frases retiradas de trechos de produções textuais de alunos. As palavras grafadas erradas foram omitidas e, ao lado, entre parênteses, foram apresentadas formas diferenciadas de escrita e somente uma estaria correta. O aluno teria de envolver a grafia que correspondesse às normas ortográficas da língua portuguesa.

Algumas informações são relevantes: primeiro, apresentar-se-á a Avaliação realizada pela pesquisadora; segundo, serão apresentadas as categorias gramaticais abordadas nos fragmentos das frases selecionadas para a avaliação; em seguida serão mostradas as ocorrências do uso indevido do grafema <r> cometidos pelos alunos da turma 901 (Quadro 1), categorizando-as e disponibilizando-as em gráfico. Logo, serão analisadas a intervenção pedagógica e, por fim será apresentada uma síntese dos resultados das atividades interventivas.

Figura 29: Avaliação da turma 901

<p>Os fragmentos abaixo foram escritos por alunos. Envolve, dentro dos parênteses, a palavra que preenche, corretamente, as lacunas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. “O pai queria que a mãe _____ (vender – vendesse) a criança, mas a mãe não queria...”</li><li>2. “A mãe dela olhava em tudo para ver se ela estava _____ (lar – lá)...”</li><li>3. “O bicho da _____ (florestar – floresta)...”</li><li>4. “...ele _____ (vender – vende) maçã e laranja...”</li><li>5. “...sua mãe ajudava a babá a _____ (cuidar – cuida) da sua filhinha...”</li><li>6. “Você _____ o senso. (usa – usar).”</li><li>7. “_____ (Amor – Amo) vocês.”</li><li>8. “Oi, amigo, como você _____ (estar – está - tar)?”</li><li>9. “_____ (Ir – E - É) deu um abraço...”</li><li>10. “...que se _____ (chamar – chama) Juan...”</li></ol>
---

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

As categorias gramaticais abordadas na avaliação foram: **Verbo (I)** – 1ª e 2ª conjugações – Palavras paroxítonas: “usa”, “amo”, “chama”, “vende”, “vendesse” (Quadro 3); **Verbo (II)** – 1ª conjugação – Palavras oxítonas: “cuidar”, “está” (Quadro 4); **Substantivo (I)** – Palavras paroxítonas: “floresta” (Quadro 6); **Conjunção E**: “e” (Quadro 9); **Advérbio**: “lá” (Quadro 10). Pode-se visualizar a organização das palavras no quadro abaixo:

Quadro 11: Categorias gramaticais dos vocábulo da Avaliação

CATEGORIAS GRAMATICAIIS				
VERBO (I)	VERBO (II)	SUBSTANTIVO	CONJUNÇÃO	ADVÉRPIO
<b>1ª conjugação</b>	<b>1ª conjugação</b>		<b>E</b>	
<b>Palavras paroxítonas</b>	<b>Palavras oxítonas</b>	<b>Palavras paroxítonas</b>		
<i>usa</i>	<i>Cuidar</i>	<i>Floresta</i>	<i>E</i>	<i>Lá</i>
<i>Amo</i>	<i>Está</i>			
<i>Chama</i>				
<b>2ª conjugação</b>				
<i>Vende</i>				
<i>Vendesse</i>				

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Para fins de comparação com o quadro acima, optou-se em organizar em categorias os erros cometidos pelos aprendizes da turma 901 (Quadro 1) na fase de sondagem e coleta de dados. É relevante informar que só foram selecionados os vocábulo das mesmas categorias gramaticais das palavras utilizadas na avaliação, totalizando vinte e cinco casos, são elas: Categoria gramatical: **Verbo (I)** – 1ª e 2ª conjugações – Palavras paroxítonas: “acaba(r)”, “chama(r)”, “machuca(r)”, “luta(r)”, “amo(r)”, “assusta(r)”, “estuda(r)”, “pula(r)”, “calça(r)”, “tive(r)”, “resolve(r)”, “vende(r)”; **Verbo (II)** – 1ª conjugação – Palavras oxítonas: “esta(r)”, com quatro ocorrências; **Substantivo (I)**– Palavras paroxítonas: “jogo(r)”, “menino(r)”, “ave(r)”, “floresta(r)”; **Conjunção E**: “ir (e)” (quatro ocorrências); **Advérbio**: “la(r)”. As palavras do quadro abaixo estão escritas como os alunos grafaram e foram destacadas, em negrito, as letras “intrusas”. Entre parênteses, encontra-se a forma correta desses vocábulo de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa.

Quadro 12: Categorias gramaticais das palavras selecionadas para coleta de dados da turma

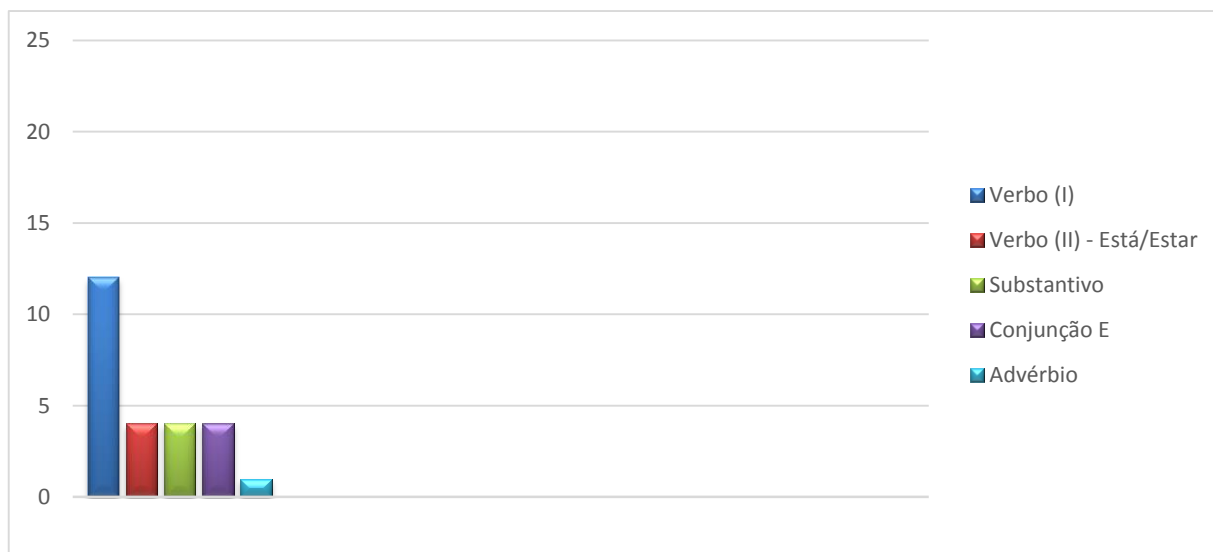
901

CATEGORIAS GRAMATICAIS				
VERBO (I)	VERBO (II)	SUBSTANTIVO	CONJUNÇÃO	ADVÉRBIO
<b>1ª conjugação</b>	<b>1ª conjugação</b>		<b>E</b>	
<b>Palavras paroxítonas</b>	<b>Palavras oxítonas</b>	<b>Palavras paroxítonas</b>		
<i>acabar</i> (acaba)	<i>estar</i> (está)	<i>jogor</i> (jogo)	<i>ir</i> (e)	<i>lar</i> (lá)
<i>chamar</i> (chama)	“ <i>estar</i> ” (está)	<i>meninor</i> (menino)	<i>ir</i> (e)	
<i>machucar</i> (machuca)	“ <i>tar</i> ” (está)	<i>aver</i> (ave)	<i>ir</i> (e)	
<i>lutar</i> (luta)	“ <i>tar</i> ” (está)	<i>florestar</i> (floresta)	<i>ir</i> (e)	
<i>amor</i> (amo)				
<i>assustar</i> (assusta)				
<i>estudar</i> (estuda)				
<i>pular</i> (pula)				
<i>calçar</i> (calça)				
<b>2ª conjugação</b>				
<i>tiver</i> (tive)				
<i>resolver</i> (resolve)				
<i>vender</i> (vende)				

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Observa-se no gráfico abaixo, a distribuição das vinte e cinco palavras selecionadas nas produções textuais espontâneas dos alunos, disponibilizadas em categorias gramaticais.

Gráfico 2: Categorias gramaticais das palavras selecionadas para coleta de dados da turma 901 por quantidade de vocábulos



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Observa-se que a categoria gramatical com maior índice de ocorrências é a categoria de Verbos (I) – Palavras paroxítonas. Como mencionado anteriormente, acredita-se na hipótese de que, se os alunos conseguirem identificar a sílaba tônica dos vocábulos, grande parte desses desvios ortográficos será solucionada. Na Aula 2, os aprendizes puderam relembrar essa matéria e, para aqueles que não interiorizaram esse conteúdo na idade apropriada, tiveram a oportunidade de aprender de forma reflexiva a percepção da tonicidade em um vocábulo.

Para verificar se o aprendizado sobre sílaba tônica foi realmente assimilado pelos alunos da turma 901, a professora-pesquisadora selecionou, para a avaliação, sete vocábulos escolhidos das noventa e oito palavras coletadas para esta pesquisa, sendo cinco da categoria gramatical Verbo (I) – Palavras paroxítonas: “usa”, “amo”, “chama”, “vende”, “vendesse”; uma da categoria Verbo (II) – Palavras oxítonas: “cuidar”, e uma da categoria gramatical Substantivo (I)– Palavras paroxítonas: “floresta”.

Acredita-se que se o aluno perceber que ao inserir o grafema <r> no final das palavras das categorias *Verbo* (I) – Palavras paroxítonas, e *Substantivo* (I)– Palavras paroxítonas, obviamente a sílaba tônica recairá na última: “*usar*”, “*amor*”, “*chamar*”, “*vender*”, “*vendesser*”, “*florestar*”, dessa forma, parte dos problemas do acréscimo indevido do grafema <r> em posição final de sílaba seria solucionada.



No caso da categoria gramatical Verbo (II) – Palavras oxítonas, observa-se que poderão ocorrer dúvidas em algumas situações de escrita, como nos exemplos: “cuidar” e “estar”. Se eliminar o grafema <r> da palavra “cuidar”, evidentemente deixará de ser oxítona (cui- **dar**) e transformar-se-á em paroxítona (**cui**-da), resolvendo mais um caso de regularidade fonêmico-grafêmica. Entretanto, não resolveria o problema de escrita dos verbos “estar” e “está”, uma vez que ambos possuem a mesma sílaba tônica. O professor terá de buscar outras estratégias que ajude o aluno a internalizar as regras para que possa aplicá-las, corretamente, em diferentes contextos. A professora-pesquisadora elaborou dez exercícios sobre os verbos “está” e “estar”, utilizando um método prático para resolver esse caso específico de regularidade morfológico-gramatical (APÊNDICE B).

As frases 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 da avaliação poderiam ser resolvidas percebendo a sílaba tônica das palavras, por isso esse grupo será analisado primeiro.

Figura 30: Estratégia de ensino para as frases 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10: percepção da sílaba tônica

- |   |
|---|
| <p>1. “O pai queria que a mãe _____(vender – vendesse) a criança, mas a mãe não queria...”.</p> <p>3. “O bicho da _____(florestar – floresta)...”.</p> <p>4. “...ele _____(vender – vende) maçã e laranja...”.</p> <p>5. “...que se _____(chamar – chama) Juan...”.</p> <p>6. “Você _____ o senso. (usa – usar).”</p> <p>7. “_____ (Amor – Amo) vocês.”</p> <p>10. “...sua mãe ajudava a babá a _____(cuidar – cuida) da sua filhinha...”</p> |
|---|

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Com relação à primeira frase: “O pai queria que a mãe (vender – vendesse) a criança, mas a mãe não queria...”, verificou-se que dos vinte alunos participantes da pesquisa, dezenove responderam o esperado, ou seja, 95% da turma. O mesmo ocorreu com as frases 3, “O bicho da (florestar – floresta) ...”, 4, “... ele (vender – vende) maçã e laranja...”, 5, “...que se (chamar – chama) Juan...” e 7, “(Amor – Amo) vocês.”, ou seja, dezenove alunos responderam de forma satisfatória (95%). Já a frase 10, “... sua mãe ajudava a babá a (cuidar – cuida) da sua filhinha...”, todos os vinte alunos acertaram a palavra correta (100% de acertos). Cabe uma observação: o estudante que errou as seis frases (1, 3, 4, 5, 6, 7) é o

mesmo aluno. A professora-pesquisadora notou que esse aluno específico teve dificuldades para realização das atividades interventivas, por isso precisou de auxílio, praticamente, em quase todos os exercícios.

Ao comparar as ocorrências encontradas na coleta de dados da turma 901 (Quadro 12) com a avaliação (Figura 29), no que tange às categorias Verbo (I) – Palavras paroxítonas, e Substantivo (I) – Palavras paroxítonas, percebe-se um avanço considerável na assimilação da regra de tonicidade silábica e a evolução de aprendizado da ortografia. Ao refletirem sobre a sílaba tônica, os aprendizes conseguiram perceber a diferença dos vocábulos com a presença ou a ausência do grafema <r> em posição de coda silábica, mostrando, assim, um avanço considerável da consciência fonológica.

Retornando ao texto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, na Aula 3, exercícios 02 e 03 (Figura 10), pretendia-se mostrar ao aluno as irregularidades quanto à representação gráfica do grafema <r> em posição final de sílaba e sua ausência, a partir das palavras “má/mar”, “pá/par”, “lá/lar”. Para tanto, deveriam consultar o dicionário, caso não soubessem o significado de alguma dessas palavras. O que se procurou mostrar aos alunos é que o dicionário deve ser consultado sempre que tiverem dúvidas tanto do significado quanto da grafia de algum vocábulo. Segundo Morais (2010, p. 120), o dicionário é “uma fonte de informação (sobre a língua, sobre as coisas do mundo) de valor inestimável e também um ‘banco’ de informações ortográficas praticamente insubstituível”. Na avaliação, a professora-pesquisadora utilizou uma frase que o aluno deveria completar com a palavra “lá” ou “lar”, a fim de verificar se assimilaram o significado e a grafia desses vocábulos estudados na Aula 3. Todos os alunos acertaram a questão (100%). Isso mostra que houve aprendizado sobre as palavras estudadas na Aula 3. Vale ressaltar que, quanto às irregularidades, sempre haverá “dúvidas sobre elas, ainda que em menor grau, mesmo em fases mais avançadas do letramento.” (MORAIS, 2012, p. 79)

Figura 31: Estratégia de ensino para a frase 2: Consultar o dicionário

2. “A mãe dela olhava em tudo para ver se ela estava \_\_\_\_\_ (lar – lá)...”.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Com a finalidade de verificar se os estudantes assimilaram o método prático de substituição dos verbos “está” por “permanece” e “estar” por “permanecer”, estudados na Aula 4, elaborou-se uma frase, na avaliação, para que o aluno preenchesse com um desses

verbos, inclusive foi incluída nas opções de resposta o verbo “estar” sem a primeira sílaba. Vale ressaltar que a frase: “Oi, amigo, como você tar?” encontra-se no mapeamento de desvios ortográficos da turma 901 (Quadro 1). Dos vinte alunos, dezessete responderam o esperado.

Cabe uma observação: no exercício nº 09 (Aula 4), os alunos teriam de formular uma explicação para o emprego dos verbos “está” e “estar”, de acordo com que foi trabalhado nesta aula. Dezessete estudantes conseguiram perceber o método de substituição e responderam de forma satisfatória. Os alunos que acertaram a frase 8 da avaliação, foram os mesmos que elaboraram a regra do uso dos verbos “está” e “estar” no exercício 09, portanto a hipótese de que se o aluno interiorizasse a regra de substituição desses verbos por “permanece” ou “permanecer”, minimizariam tais ocorrências na escrita desses aprendizes, foi confirmada.

Figura 32: Estratégia de ensino para a frase 8: Substituição dos verbos “está” por “permanece” e “estar” por “permanecer”.

8. “Oi, amigo, como você \_\_\_\_\_ (estar – está - tar)?”

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Por fim, analisar-se-á a categoria gramatical *Conjunção E*. A professora-pesquisadora elaborou, na Aula 3, exercícios reflexivos (04 a 10), sobre a diferença da conjunção “e” e do verbo “é” (*ser*), acreditando na hipótese de que se os estudantes percebessem a diferença do som aberto (*é*) e do som fechado (*e*), minimizariam erros na escrita deles. É relevante informar que a professora-pesquisadora teve de elaborar algumas questões sobre o verbo *IR*, uma vez que, em determinados contextos, alguns alunos trocavam, na escrita, a conjunção “e” pelo verbo “ir”. Para verificar se os alunos compreenderam essas diferenças, foi selecionada uma frase para a avaliação abordando esses vocábulos. Dezenove alunos (95%) responderam o desejado, confirmando a hipótese levantada. Os alunos conseguiram internalizar a regra de que o “e” tem o som fechado, portanto não há acento gráfico na palavra.

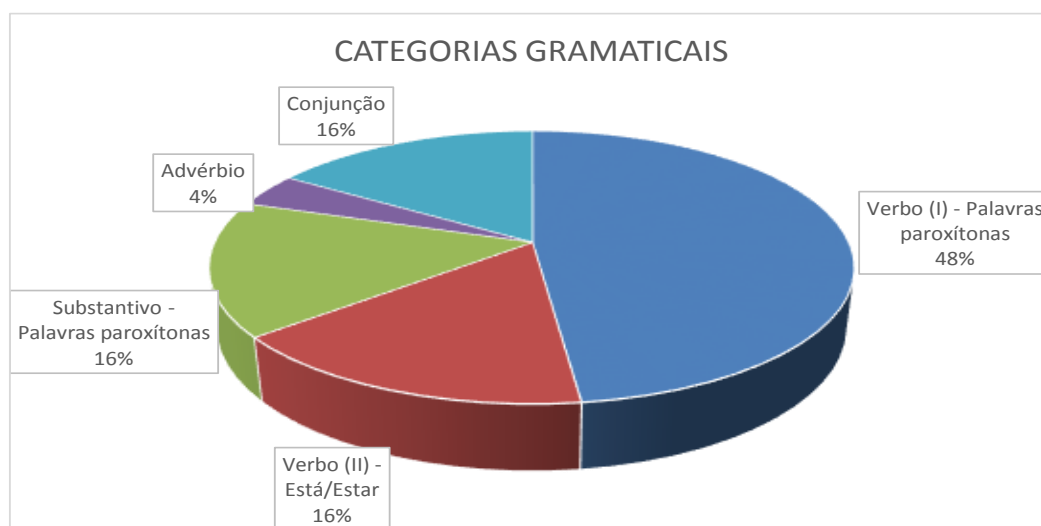
Figura 33: Estratégia de ensino para a frase 9: Percepção de som fechado para a conjunção “e”.

9. “\_\_\_\_\_ (Ir – E - É) deu um abraço...”.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

A seguir, será mostrado um gráfico apresentando os desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos da turma 901, durante o ano de 2016, disponibilizados em categorias gramaticais (Quadro 12). Como informado anteriormente, foram coletados para amostra vinte e cinco casos de hipercorreção sobre as categorias gramaticais abordadas na avaliação, no que tange ao acréscimo indevido do grafema <r> em coda silábica. O gráfico revela que de vinte e cinco casos, doze foram da categoria Verbo (I) – Palavras paroxítonas (48%); quatro da categoria Verbo (II) – Palavras oxítonas (16%); quatro da categoria Substantivo (I) – Palavras paroxítonas (16%); um caso da categoria Advérbio (4%) e quatro da categoria gramatical Conjunção (16%).

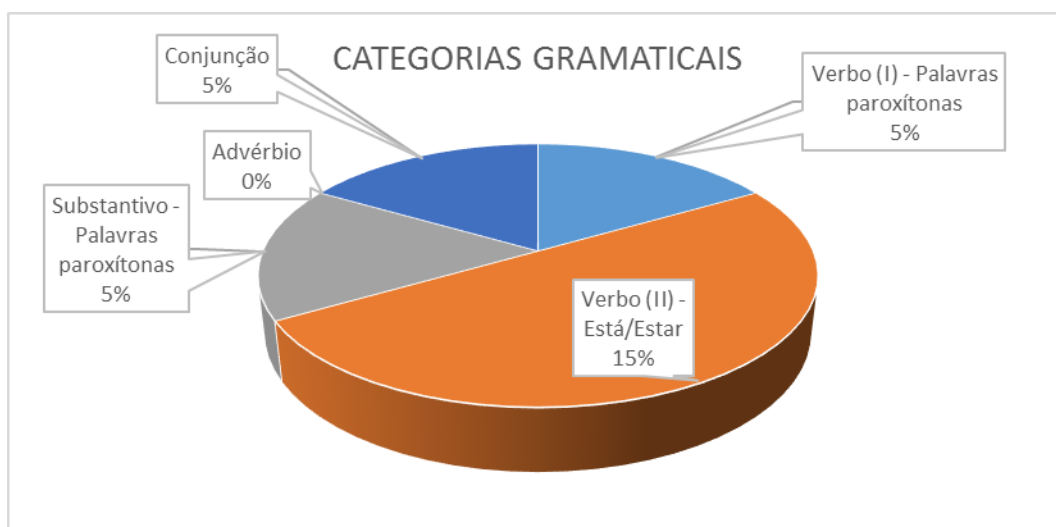
Gráfico 3: Desvios ortográficos da coleta de dados da turma 901 em porcentagem



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Já no gráfico abaixo, verificam-se os desvios ortográficos encontrados na última etapa das atividades interventivas, a Avaliação. Também foram separados por categorias gramaticais, a fim de comparar com o gráfico acima se houve redução desses desvios na escrita dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Gráfico 4 : Desvios ortográficos da Avaliação da turma 901 em porcentagem



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Constata-se, a partir do gráfico acima, que houve redução considerável dos desvios ortográficos referentes ao acréscimo indevido do grafema <r> em posição final de sílaba, após as atividades pedagógicas aplicadas pela professora-pesquisadora em sala de aula. A redução dos erros ocorreu em todas as categorias gramaticais trabalhadas, são elas: Verbo (I) – 48% para 5%, Substantivo (I)– 16% para 5%; Advérbio – 4% para 0%; Conjunção – 16% para 5%; Verbo (II) – 16% para 15%. Importa uma observação sobre a categoria Verbo (II) – Palavras oxítonas (verbos *está / estar*): clarividencia-se que houve uma pequena redução de erros – de 16% encontrados nas produções textuais espontâneas para 15% verificados na última etapa das atividades de intervenção, ou seja, na Avaliação. Acredita-se que houve assimilação do método de substituição aprendidos na Aula 4 pela maioria dos alunos, pois 85% deles responderam a avaliação de forma satisfatória e, no exercício 09, da Aula 4, formularam a regra de substituição sem a intervenção da professora-pesquisadora.

Posteriormente, apresentar-se-á um resumo dos resultados das atividades de intervenção pedagógica.

### 3.1 Síntese dos Resultados das Atividades Interventivas

Pesquisas atuais têm revelado a importância de desenvolver habilidades metalinguísticas para aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Uma dessas

habilidades é a consciência fonológica, pois possibilita que o aprendiz “se debruce sobre a língua falada, a fim de manipular suas diferentes unidades (palavras, sílabas, fonemas)” (ROBERTO, 2016, p. 163). Outra habilidade metalinguística que estudiosos estão pesquisando é a consciência morfológica e está associada ao sucesso na leitura, escrita e no reconhecimento de palavras.

Baseada nesses pressupostos, a presente dissertação apresentou uma proposta de intervenção pedagógica que analisou a contribuição dessas habilidades metalinguísticas para a devida representação ortográfica em relações fonêmico-grafêmicas morfológico-gramaticais de alunos pertencentes ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro.

Foi feita, inicialmente, uma coleta de dados sobre o fenômeno estudado nesta pesquisa, em seguida foram disponibilizados em categorias gramaticais, para facilitar a elaboração das atividades interventivas criadas para esta pesquisa. Foram verificados os contextos favoráveis ao surgimento do fenômeno acréscimo do grafema <r> em final de sílaba, são eles: contexto precedente, extensão do vocábulo, tonicidade e classe gramatical.

Em relação ao contexto precedente, verificou-se que as vogais anteriores ao <r> favoráveis ao acréscimo desse grafema são: *e* (média baixa), com maior índice de ocorrências, *i* (anterior alta), *a* (central baixa) e *o* (posterior média alta). Já sobre o contexto “extensão do vocábulo”, constatou-se que a incidência maior acontece em vocábulos dissílabos. A respeito do contexto “tonicidade”, verificaram-se ocorrências em palavras oxítonas (trinta e seis casos) e paroxítonas (trinta e cinco). Por fim, analisou-se o contexto “variável classe gramatical” e constatou-se que a maior incidência acontece em verbos, (sessenta e sete casos), em seguida em substantivos (treze ocorrências), depois pronomes (doze), conjunções (quatro) e advérbios (apenas três casos).

Em 2016, a pesquisadora lecionou em uma turma de nono ano e realizou algumas produções textuais espontâneas, a fim de verificar desvios ortográficos na escrita desses estudantes. Alguns desvios foram encontrados, inclusive detectou-se o desconhecimento de algumas regularidades fonêmico-grafêmicas morfológico-gramaticais quanto ao acréscimo do grafema <r> em posição de coda silábica. Acredita-se que os alunos estejam lançando mão da hipercorreção, pelo fato de a professora-pesquisadora ter encontrado diversas ocorrências em verbos. Conforme Bortone e Brito Alves (2014, p. 130), o aluno “que já percebeu o significado social de uma forma linguística inexistente em seu dialeto, tentará adequar-se aos padrões ensinados na escola, adotando modelos de prestígio, como o uso do [r] em final

verbal”, por isso foram realizados quarenta exercícios, a fim de que os sujeitos participantes dessa pesquisa refletissem e interiorizassem as regras para evitar casos de hipercorreção na escrita deles.

Cabe ressaltar que a análise dos resultados foi baseada na última etapa da intervenção – a Avaliação. Foram apresentadas dez frases retiradas da coleta de dados para esta pesquisa, sendo que sete delas abordavam a consciência fonêmica. Para que analisassem essas frases, seria necessário lançar mão da consciência silábica primeiramente e, em seguida, identificar a sílaba tônica dos vocábulos. Verificou-se que 98% dos alunos acertaram as frases, mostrando que houve evidência de melhor desempenho no desenvolvimento da consciência silábica e da consciência fonêmica nesses casos. Depreende-se que a hipótese levantada de que se o aluno percebesse que ao acrescentar o grafema <r>, no final de algumas palavras, poderia haver mudança de sílaba tônica e com posse dessa regra evitaria tais erros, foi confirmada.

Posteriormente, a análise foi realizada em uma frase em que se abordou um caso de irregularidade na ortografia, ou seja, há a necessidade de memorização das palavras. O vocábulo selecionado para esta avaliação foi trabalhado na Aula 3. Verificou-se que houve 100% de acertos dessa questão. É relevante destacar que os alunos, para resolver problemas de casos irregulares da língua, necessitaram aprender sobre a necessidade de consultar o dicionário para esclarecer dúvidas sobre a ortografia das palavras. Esse momento de pesquisa foi realizado na Aula 3 e na avaliação não houve nenhuma fonte de consulta.

Foi abordada em outra frase mais uma situação em que os alunos utilizam a hipercorreção, os verbos *está* e *estar*. Verificou-se que, dos vinte alunos, dezessete acertaram a frase. A hipótese de que se o aluno interiorizasse a regra de substituição desses verbos por “permanece” ou “permanecer”, minimizariam tais ocorrências na escrita desses aprendizes, foi confirmada.

Por fim, foi selecionada uma frase sobre a conjunção *e*. A professora-pesquisadora trabalhou essa categoria gramatical na Aula 3. Constatou-se que houve aprendizado, pois 95% dos alunos acertaram a questão na avaliação. A hipótese de que, se conseguissem perceber os sons aberto do vocábulo *é* e o som fechado da palavra *e* minimizaria tais ocorrências na escrita desses estudantes, foi confirmada.

No que tange à norma ortográfica da língua portuguesa, é inegável a importância de um ensino reflexivo, que considere as regularidades como algo a ser compreendido. A compreensão das dificuldades regulares dá ao aprendiz segurança ao escrever, evitando que

recorra à hipercorreção. Ao internalizar as regras, terá segurança para escrever corretamente vocábulos que nunca teve a oportunidade de ler.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizou-se, nesta pesquisa, que a norma ortográfica é uma convenção, algo que se define socialmente. Verificou-se que o aprendiz necessita de orientação do seu professor para compreender as correspondências regulares e irregulares da língua portuguesa.

A proposta de criar uma atividade de intervenção pedagógica que conduzisse o aluno a refletir sobre casos regulares e irregulares da língua materna, no que tange à inserção do grafema <r> em posição final de palavra, foi concretizada, para isso foram elaborados quarenta exercícios.

Constatou-se, através das atividades interventivas, que os objetivos específicos foram alcançados, mas houve a necessidade de desenvolver nos alunos níveis de consciências fonológica e morfológica. Os objetivos específicos trabalhados foram: 1) identificar os contextos nos quais o chamado *erregrafismo* ocorre com mais frequência; 2) desenvolver estratégias adequadas à minimização do fenômeno de hipercorreção estudado na pesquisa proposta, nos diferentes contextos nos quais ele se manifesta.

A respeito da hipótese levantada nesta pesquisa de que, se os alunos compreendessem, efetivamente, as regularidades morfológico-gramaticais estudadas nas etapas de intervenção pedagógica apresentadas tenderiam a minimizar ocorrências de hipercorreção na escrita deles, foi alcançada.

É relevante destacar algumas lacunas no material de intervenção. Primeiramente, não foram abordadas todas as categorias gramaticais selecionadas na coleta de dados, devido à extensão de exercícios criados para este trabalho. Em segundo lugar, alguns enunciados poderiam ser melhores elaborados, pois no momento das aulas alguns alunos tiveram dúvidas. Alguns enunciados foram reelaborados e se encontram no Apêndice E. Outra lacuna identificada foi a necessidade de criar uma aula só sobre consciência silábica, já que durante as atividades a professora-pesquisadora percebeu muitas dificuldades que os alunos tiveram para segmentar as palavras em sílabas.

Apesar de algumas lacunas no material de intervenção, a pesquisa se mostrou eficiente naquilo que se propôs: elaborar atividades de intervenção educacional, baseada nas consciências fonológica e morfológica, que contribuísse para a devida representação ortográfica em relações morfológico-gramaticais, minimizando casos de hipercorreção na escrita de estudantes pertencentes ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro.

Como há diversas situações de hipercorreção, sugere-se nomear e especificar o fenômeno estudado nesta pesquisa, objetivando facilitar a consulta de estudiosos sobre esse assunto. A sugestão seria nomeá-lo em: ERREGRAFISMO – acréscimo indevido do grafema <r> em final de palavra. Vale destacar que o fenômeno aqui chamado de *erregrafismo* só ocorre na escrita, e não na oralidade.

Espera-se, portanto, que esta dissertação possa, de alguma forma, ter ajudado os alunos que participaram da intervenção a refletir sobre a escrita e a desenvolver a segurança linguística de que tanto necessitam. Ademais, acredita-se que essa pesquisa possa ajudar os educadores da língua materna a repensar a metodologia que estão usando em sala de aula para abordar o assunto ortografia com seus alunos. Enfim, espera-se que este estudo contribua de algum modo para a formação de professores de Língua Portuguesa assim como ajudou no desenvolvimento cognitivo das pessoas nele envolvidas.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M.J. *Beginning to read*. Boston: MIT, 1990
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. Anais da 56ª reunião anual da SBPC, Cuiabá, MT, julho, 2004. Disponível em <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/1251-o-istatuto-io-iaao-oa-lingua-ooal-i-ooa-lingua-isiata-65368652>. Acesso em 20 de julho de 2016.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito Alves. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRYANT, P; BRADLEY, L. *Children's Reading problems*, Oxford; Blackwell, 1990.
- BRYANT, P; NUNES, T. *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Penso, 2014.
- CALLOU, Dinah Maria; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_, Dinah Maria; LEITE, Yonne. *Apagamento do R final no Dialeto Carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real*. D.E.L.T.A, v. 14, 1998.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. (Org.). *Dispersos de Mattoso Câmara Jr*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004
- \_\_\_\_\_(1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CARLISLE, J. Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, six, and eight graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266, 1988
- \_\_\_\_\_. Morphological awareness and early reading achievement. Em L. Feldman (org.) *Morphological aspects of language processing* (pp.189-211). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

\_\_\_\_\_. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190, 2000.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português*. Psicologia: Teoria e pesquisa, Brasília, V.1, n.1, pág. 269-285, set.1985.

CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. 148f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

COELHO, Fábio André. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Adriana Corrêa. *Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 38, n.º. 2, 2003.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, C. Gramática do português contemporâneo: edição de bolso de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DEACON, S. & KIRBY, J. Morphological Awareness: Just "more phonological"? the roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREITAS, Gabriela C. Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2007.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. In: LOBATO, L. (org.). *Linguística e ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

MALUF, Maria; BEZERRA, Sylvia. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

MENEZES, Gabriela. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

- MOLLICA, Maria Cecília. *Da escrita coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- MONARETTO, Valéria. N. de O. *A vibrante: representação e análise sociolinguística*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – pessado – asado”: O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Arthur Gomes de. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Consciência fonológica e alfabetização: estratégias metafonológicas. In: PORTELLA, Fabiani Ortiz; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. (Org.) *Aprendizagem: tempos e espaços do aprender*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática. 1998.
- \_\_\_\_\_. “Por que gozado não se escreve com U no final?” \_ os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A.G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.
- NASCIMENTO, L. C. R. Consciência Fonológica. *Fono&Saúde*, Porto Alegre, 2004.
- NAGY, W., BERNINGER, V. & ABBOT, R.. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147, 2006.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Trad.: E. A. Dobránszky. Campinas. Papyrus, 1998.
- PALOMANES, Roza; MARIA, Lygia. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. *Ensino de Produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.
- PEDROSA, L. L. R. Sílabas. In: HORA, D. da; PEDROSA, L. L. R. (orgs). *Introdução à fonologia do português brasileiro*. João Pessoa: Editora da UFpb, p. 71-91, 2012.
- PELANDRÉ, N. L. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez
- ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016. (Estratégias de ensino, v. 55)
- RUEDA, Mercedes. *La Lectura: Aquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.

SCLIAR-CABRAL, L. (2003). *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.

SELKIRK, E. The Syllable. In: HULST, H; SMITH, V. der (orgs). *The Structure of Phonological Representations* (part. II). Foris: Dordrecht, p. 337-383, 1982.

**SEABRA, Alessandra Gotuzo e CAPIVILLA, Fernando César. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6. Ed. São Paulo: Memmon, 2011.**

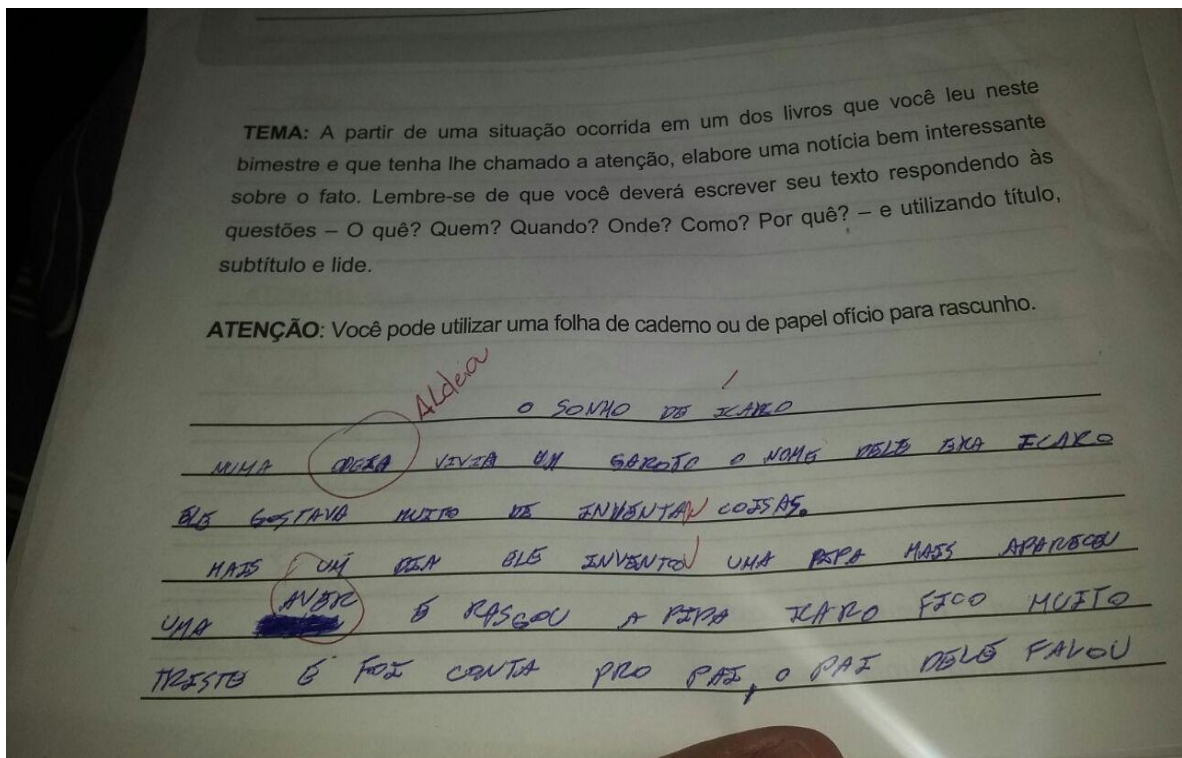
SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

RIO-TORTO, G. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto, 1998.

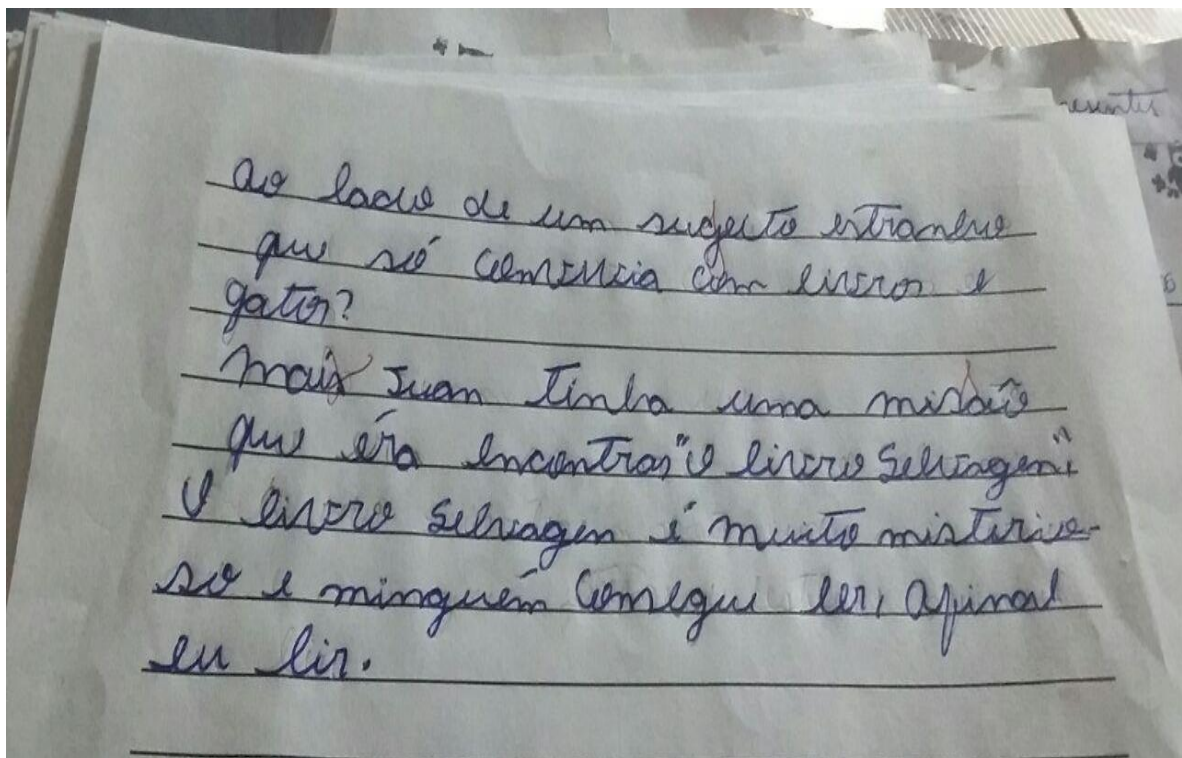
THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICE A



“uma *aver*” – (uma ave)



“eu *lir*” – (eu li)



~~lêtem~~ <sup>então</sup> então ele ~~estava~~ ~~uma~~ ~~conferem~~  
~~o~~ ~~lêtem~~ ~~orgulho~~ ~~de~~ ~~entrar~~ ~~na~~ ~~caverna~~  
~~o~~ ~~lêtem~~ ~~o~~ ~~lêtem~~ ~~o~~ ~~lêtem~~ ~~da~~ ~~lêtem~~ ~~de~~ ~~lêtem~~  
~~então~~ ~~ele~~ ~~perambularam~~ ~~o~~ ~~lêtem~~ ~~então~~  
~~o~~ ~~lêtem~~ ~~chordou~~ ~~de~~ ~~lêtem~~ ~~chamar~~ ~~lêtem~~  
~~de~~ ~~lêtem~~ ~~serilam~~ ~~correndo~~ ~~da~~ ~~lêtem~~ ~~em~~  
~~o~~ ~~lêtem~~ ~~foi~~ ~~á~~ ~~trás~~ ~~de~~ ~~lêtem~~ ~~de~~ ~~lêtem~~ ~~de~~ ~~lêtem~~  
~~no~~ ~~camuflaram~~ ~~na~~ ~~lêtem~~ ~~mato~~ ~~e~~ ~~o~~ ~~lêtem~~  
~~lêtem~~ ~~passou~~ ~~direto~~ ~~e~~ ~~depois~~ ~~da~~ ~~mata~~  
~~o~~ ~~lêtem~~ ~~foi~~ ~~lêtem~~ ~~o~~ ~~para~~ ~~trás~~ ~~de~~ ~~lêtem~~ ~~e~~ ~~o~~  
~~lêtem~~ ~~foi~~ ~~lêtem~~ ~~o~~ ~~para~~ ~~trás~~ ~~de~~ ~~lêtem~~ ~~e~~ ~~o~~

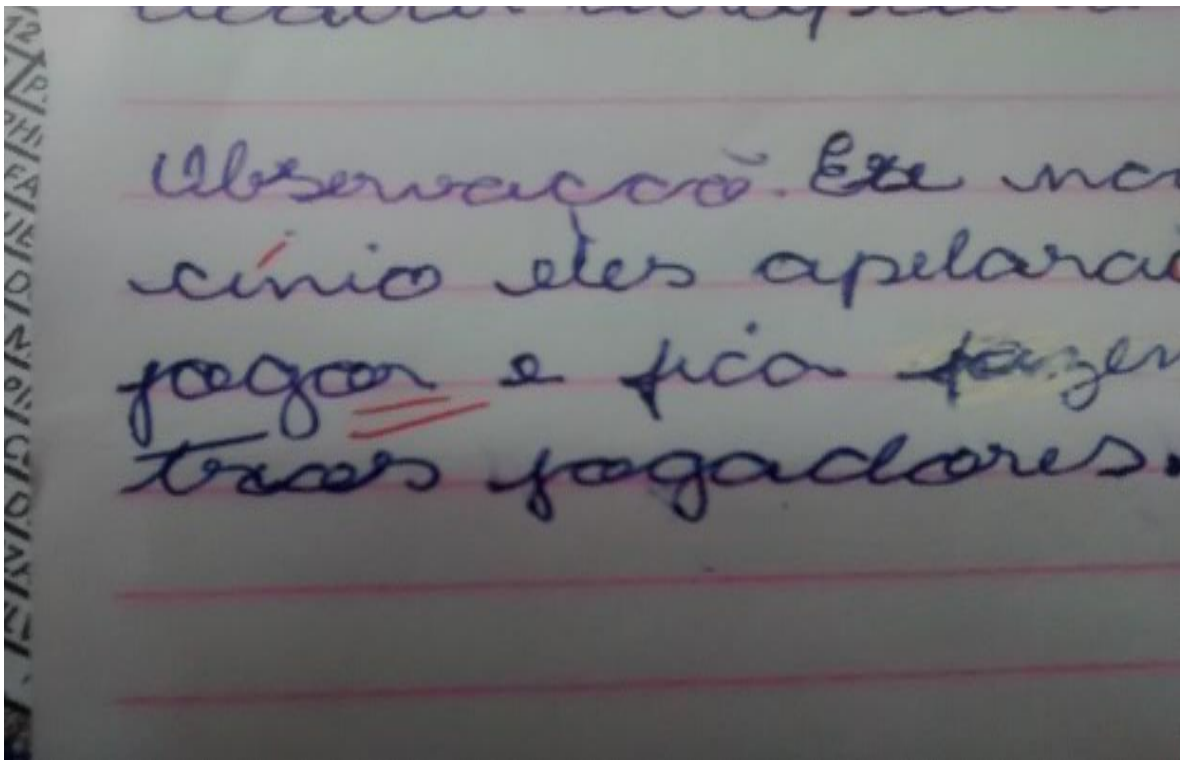
“ser camufaram” – (se camuflaram)

**ATENÇÃO:** Você pode utilizar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.  
~~o~~ ~~lêtem~~ ~~foi~~ ~~da~~ ~~lêtem~~  
 Era ~~uma~~ ~~lêtem~~ ~~uma~~ ~~mêtem~~ ~~que~~  
~~seu~~ ~~lêtem~~ ~~chama~~ ~~lêtem~~ ~~um~~ ~~dia~~  
~~na~~ ~~lêtem~~ ~~de~~ ~~estava~~ ~~com~~ ~~o~~ ~~seus~~ ~~amigos~~  
~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~o~~ ~~lêtem~~ ~~de~~  
~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~lêtem~~ ~~na~~ ~~lêtem~~

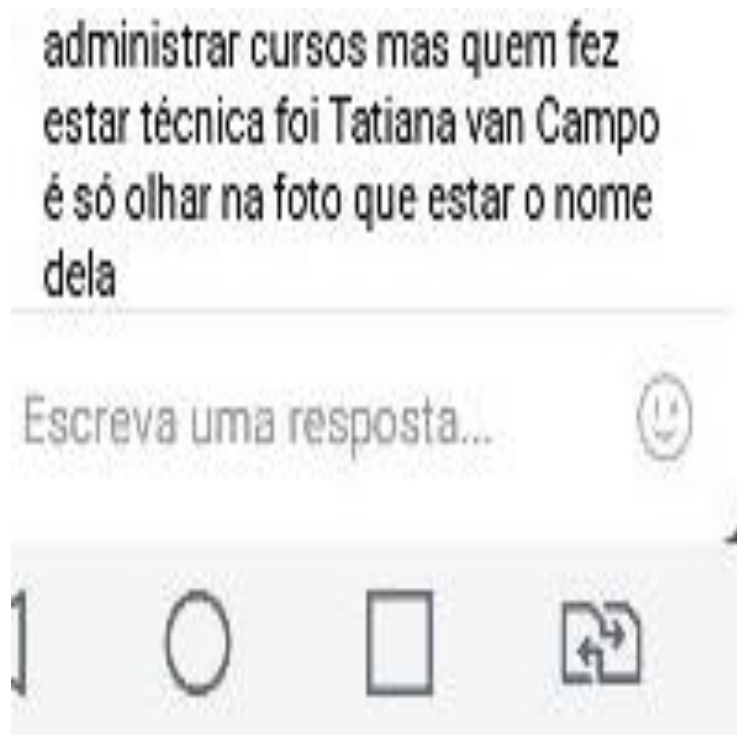
“florestar” – (floresta)







“jogar” – (jogo)



“mas quem fez *estar* técnica ... é só olhar na foto que *estar* o nome dela” –  
(mas quem fez esta técnica...é só olhar na foto que está o nome dela)

## ANEXO A

### ORTOGRAFIA: A LETRA /R/ NO FINAL DA PALAVRA

#### AULA 1

Após a leitura do conto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, faça os exercícios propostos:



O texto que vamos analisar a seguir é de autoria de **Ruth Rocha**, escritora brasileira de livros infantis. Sua obra mais conhecida é *Marcelo, Marmelo, Martelo*, que já vendeu mais de um milhão de livros.

#### MARCELO, MARMELO, MARTELO

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

- Papai, por que é que a chuva cai?
- Mamãe, por que é que o mar não derrama?
- Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam. Às vezes, não sabiam como responder.

-Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Por que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

- Papai, por que é que mesa chama mesa?

- Ah, Marcelo, vem do **latim**.

- Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?

- Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.

- E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?

-Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

(...)

E Marcelo continuou pensando:

“Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter o nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim”.

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- Mamãe, quer me passar o mexedor?
- Mexedor? Que é isso?
- Mexedorzinho, de mexer café.
- Ah, colherinha, você quer dizer.

(...)

O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

- Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...

- Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?

(...)

O pai de Marcelo suspirou:

- Vá brincar, filho, tenho muito que fazer...

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda.

(...)

Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado.

A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada. Conversou com o pai:

- Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com essa mania de inventar nomes para as coisas... Já pensou, quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

- Que nada, Laura! Isso é uma fase que passa. Coisa de criança...

Mas estava custando a passar...

(...)

Até que um dia...

O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo.

E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!

Marcelo entrou em casa correndo.

- Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!

O quê, menino? Não estou entendendo nada!

- A moradeira, papai, embrasou...

- Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala, direito!

- Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!

Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada...

Quando seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.

A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.

O Godofredo gania baixinho...

E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:

- Gente grande não entende nada, mesmo!

Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo.

E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo.

E o pai do Marcelo falou:

- Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.

E a mãe do Marcelo disse:

É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um cobridor bem vermelhinho...

E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem.

O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.

E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...

Ruth Rocha

Conversando sobre o texto...

1. O personagem Marcelo pergunta por que ele se chama Marcelo e não Martelo. E você, gostaria de ter outro nome? Se sua resposta for positiva, qual nome você gostaria de ter?

---

---

2. Você acha importante ter um nome? Por quê?

---

---

3. Observe o título do texto: “Marcelo, Marmelo, Martelo”. Quais são as letras que diferenciam as três palavras?

---

---

4. Qual foi a lógica usada por Marcelo para dar novos nomes às coisas? Qual foi o mais interessante, na sua opinião?

---

---

5. Por que, segundo o pai de Marcelo, todos devem chamar as coisas pelo mesmo nome?

---

---

6. Qual foi a complicação que surgiu no texto?

---

---

7. Qual a situação final do texto?

---

---

## APÊNDICE B

### AULA 2

**01. Você consegue identificar a sílaba tônica das palavras, ou seja, consegue perceber qual é a sílaba mais forte? Vamos fazer um exercício simples sobre esse assunto. Estalem os dedos!**



- Pronuncie a palavra “CASA”, estalando os dedos várias vezes, observando que a sílaba mais forte é a que ocorre no momento do estalar dos dedos.
- Qual é a sílaba tônica da palavra “CASA”? \_\_\_\_\_
- Repita o exercício com a palavra “CASAR”.
- Qual a sílaba tônica da palavra “CASAR”? \_\_\_\_\_

**02. Agora, deverá repetir o procedimento com as palavras do quadro abaixo, preenchendo, adequadamente, as lacunas das figuras:**

**SOLDADOR – PINTOR – MOTO – COLAR – SOLDADO – COLA – PINTO - MOTOR**



**03. Qual a sílaba tônica das palavras abaixo? Se tiver dúvida, faça o exercício do “estalar dos dedos”, novamente, para descobrir.**

	<b>SÍLABA TÔNICA</b>
1. soldador	
2. soldado	
3. pintor	
4. pinto	
5. motor	
6. moto	
7. colar	
8. cola	

**04. Agora que você já descobriu a sílaba tônica dos vocábulos abaixo, marque um x na coluna que corresponde a sua posição na palavra, ou seja, a sílaba mais forte é a última, penúltima ou antepenúltima?**

	<b>ANTEPENÚLTIMA</b>	<b>PENÚLTIMA</b>	<b>ÚLTIMA</b>
1. soldador			
2. soldado			
3. pintor			
4. pinto			
5. motor			
6. moto			
7. colar			
8. cola			

- **O que você percebeu sobre a posição da sílaba tônica das palavras que terminam com –r no final? A sílaba tônica é a última, penúltima ou antepenúltima?**

---



---

**05. Leia a seguinte frase escrita por uma aluna do Ensino Fundamental: “Eu te amor”. Qual palavra da frase não foi escrita corretamente? Por quê?**

---

**06. Qual a sílaba tônica da palavra “AMOR”? E da palavra “AMO”? Faça o exercício do estalar dos dedos para descobrir.**

---

**07. Se você esquecer de pôr uma letra no final de uma palavra, ela poderá mudar o seu significado? Cite um exemplo.**

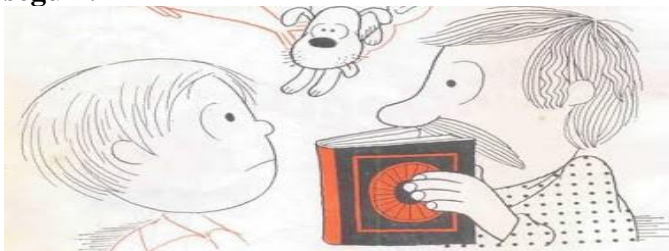
---



### AULA 3

Após a leitura do conto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, faça os exercícios propostos:  
(vide anexo A)

**01. Vamos imaginar que o pai de Marcelo pesquisou e respondeu aos questionamentos do filho por escrito, mas dúvidas surgiram ao escrever determinadas palavras. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra que preenche, corretamente, as lacunas das frases a seguir:**



a) “\_Papai, por que a chuva cai?”  
\_Não sei, Marcelo, vamos \_\_\_\_\_!”

- ( ) pesquisa
- ( ) pesquisar

b) Achei a resposta. Anote, por favor, Marcelo!  
Porque a água do \_\_\_\_\_ quando \_\_\_\_\_ aquecida pelo Sol \_\_\_\_\_, ou seja,  
\_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ de água.

- ( ) ma, é, evaporar, se transforma, vapo
- ( ) mar, er, evapora, ser transforma, vapor
- ( ) mar, é, evapora, se transforma, vapor

c) Esse \_\_\_\_\_ de água \_\_\_\_\_ com o ar, como \_\_\_\_\_ mais leve,  
\_\_\_\_\_, formando as nuvens.

- ( ) vapor, se mistura, é, começa a subir
- ( ) vapo, ser mistura, é, começar a subir
- ( ) vapor, se misturar, er, começa a subir

d) O \_\_\_\_\_ de água \_\_\_\_\_, quando atinge altitudes elevadas,  
\_\_\_\_\_ em água novamente.

- ( ) vapo, ser junta, transforma-se
- ( ) vapor, se junta, transforma-se
- ( ) vapor, se junta, transformar-se

e) Como \_\_\_\_\_ pesada \_\_\_\_\_ não consegue \_\_\_\_\_ no ar, a água \_\_\_\_\_ em  
\_\_\_\_\_ de chuva.

- ( ) er, i, sustentar-se, acaba, formar

- ( ) e, e, sustenta-se, acabar, forma
- ( ) é, e, sustentar-se, acaba, forma

**02. Pronuncie as palavras abaixo e compare o som delas:**

má / mar

a) O que você percebeu ao pronunciar as palavras “má” e “mar”?

---

---

b) Você sabe o significado das palavras “má” e “mar”? Caso não saiba, o que deverá fazer para descobrir o que significa cada uma?

---

---

c) Crie uma frase para as figuras abaixo, utilizando a palavra “má” ou “mar”:



---

---



---

---

**03. Há palavras que têm o mesmo som, porém a escrita e o significado delas são diferentes. Leia as palavras abaixo e crie uma frase para cada uma delas. Se surgir dúvidas, utilize o mesmo recurso que usou no exercício anterior.**

- a) pá: \_\_\_\_\_
- b) par: \_\_\_\_\_
- c) lá: \_\_\_\_\_
- d) lar: \_\_\_\_\_

04. “E por que será que a bola não é a mulher do bolo?”

a) Ao pronunciar a palavra “e”, você percebe o som aberto ou fechado?

---

b) E quando pronuncia a palavra “é”, você percebe o som aberto ou fechado?

---

05. Leia a frase: “... por que será que a bola não é mulher do bolo?”

Você conseguiria trocar o “é” por “i” ao pronunciá-la, por exemplo: “...por que será que a bola não é (/i/) mulher do bolo?”

---

06. Então, se tiver dúvidas quanto ao emprego das palavras “e” ou “é” numa frase, o que deverá observar, em relação ao som, para escrevê-las corretamente?

---

07. Leia as seguintes frases e observe a palavra destacada:

“ E latim é língua de cachorro?

Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.”

Se a frase fosse escrita: “E latim e língua de cachorro?”, teria o mesmo sentido da expressão acima? Qual sentido teria?

---

08. “O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele...”. A palavra destacada tem sentido de:

- a) ( ) soma
- b) ( ) escolha
- c) ( ) conclusão
- d) ( ) finalidade

09. Leia o diálogo abaixo e observe as palavras destacadas:

“- Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.

E a mãe do Marcelo disse:

É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um cobridor bem vermelhinho...”

Mas vai demorar muito pra fazer uma moradeira nova pro Latildo! Compre uma nova, papai!

Então devo ir amanhã à loja de animais.

Quero ir com você, papai!

Vamos ver se a mamãe quer ir também.

a) “Devo ir”, “Quero ir”, “Quer ir”... Essas expressões estão indicando que Marcelo e seus pais pretendem ir a que lugar?

---

---

b) Ao ler as frases do diálogo, o que você percebeu sobre o verbo *IR*? Ele indica algo em movimento ou algo parado?

---

---

c) Na frase: “E a mãe do Marcelo disse:”, o termo destacado poderia ser substituído pelo verbo “ir”? Por quê?

---

---

**10. Leia a seguinte frase escrita por um aluno: “Ir eles foram para casa.”**

a) A frase foi escrita corretamente?

---

---

b) Se sua resposta foi negativa, reescreva a frase de forma correta.

---

---

## AULA 4

### EXERCÍCIOS SOBRE ESTÁ/ ESTAR

**01. Identifique a sílaba tônica dos seguintes vocábulos. Se tiver dúvidas, faça o exercício do “estalar dos dedos” para descobrir.**

a) está: \_\_\_\_\_

b) estar: \_\_\_\_\_

**02. O que você observou sobre a sílaba tônica dos verbos *está* e *estar*? A sílaba tônica é a última, penúltima ou antepenúltima?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**03. Observe os termos destacados nas seguintes frases:**

- “Pois é, está tudo errado!”.
- Pois é, deve estar tudo errado!

**Qual reflexão você costuma fazer para empregar, corretamente, os verbos está e estar numa frase escrita?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**04. Leia: “Pois é, está tudo errado!”.**

**Se você reescrevesse a frase, substituindo o verbo destacado por “*permanecer*”, como ficaria a frase?**

- ( ) Pois é, *permanece* tudo errado!
- ( ) Pois é, *permanecer* tudo errado!

**05. Qual a sílaba mais forte da palavra “permanece”?**

\_\_\_\_\_

**06. Qual a sílaba mais forte da palavra “permanecer”?**

\_\_\_\_\_

**07. Na frase: “- Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!”, como ficará a frase se substituirmos o verbo destacado por “*permanecer*”?**

- ( ) - Embrasou tudo, papai, *permanece* uma branqueira danada!
- ( ) - Embrasou tudo, papai, *permanecer* uma branqueira danada!

**08. Nas charges abaixo aparecem os verbos *está* e *estar*. Marque um X na frase que, ao substituir esses verbos por *permanece* ou *permanecer*, estará escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.**



a) “O clima *está* louco!”

- ( ) O clima *permanece* louco!
- ( ) O clima *permanecer* louco!



b) “Só? Pois esse hospital *está* com falta de leito...”

- ( ) Só? Pois esse hospital *permanece* com falta de leito...
- ( ) Só? Pois esse hospital *permanecer* com falta de leito...



c) “Avisa o editor que hoje eu não vou *estar* fazendo a charge.”

- ( ) Avisa o editor que hoje não vou *permanece* fazendo a charge.
- ( ) Avisa o editor que hoje não vou *permanecer* fazendo a charge.



d) “Eva, meu amor, aquela maçã parece *estar* tão apetitosa!”

- ( ) Eva, meu amor, aquela maçã parece *permanece* tão apetitosa!
- ( ) Eva, meu amor, aquela maçã parece *permanecer* tão apetitosa!

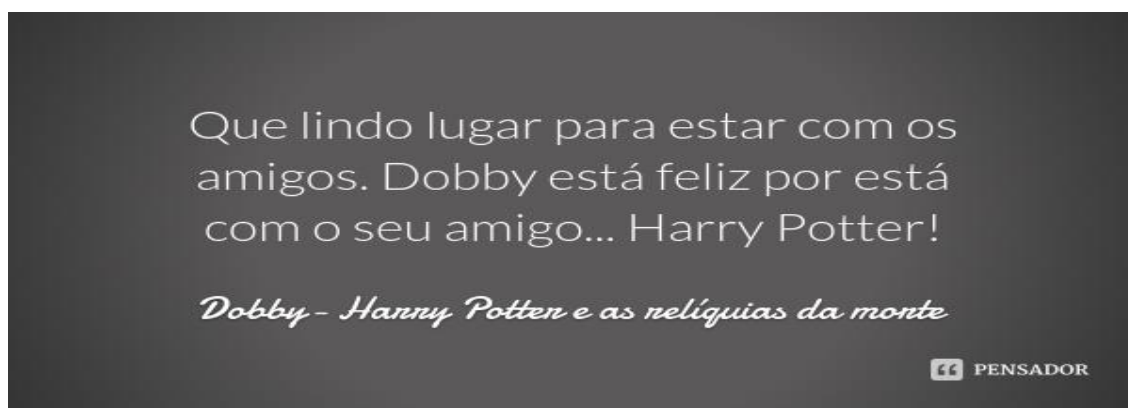


e) “Onde *está* o sujeito?”

- ( ) Onde *permanece* o sujeito?
- ( ) Onde *permanecer* o sujeito?

09. Após a realização dos exercícios anteriores, qual método prático, você poderá utilizar para empregar, adequadamente, os verbos *está* e *estar* numa frase escrita?

10. Utilize o método que aprendeu e verifique se os verbos *está* e *estar* foram empregados corretamente na mensagem abaixo. Caso encontre algum erro, envolva-o e reescreva-o de forma correta:





**AULA 5**

**ATIVIDADES PALAVRAS INVENTADAS**

**01. Responda às questões abaixo, conforme a orientação do professor:**



- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_



- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_



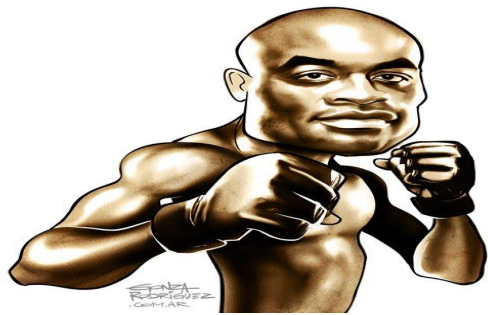
- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_





© SOZA 2015. All rights reserved

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

02. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra adequada para cada frase abaixo e complete as lacunas:

a) (esculto - escultor)



Adoro fazer esculturas, por isso eu \_\_\_\_\_ esta linda imagem da família Simpsons na areia.

b) (esculto - escultor)

O \_\_\_\_\_ fez uma escultura perfeita da família Simpsons na areia.

c) (canto – cantor)



Sou o cover do Michael Jackson. Eu \_\_\_\_\_ e danço como ele.

d) (canto – cantor)

O meu ídolo é o \_\_\_\_\_ Michael Jackson.

e) (jogado – jogador)



Este é Lionel Messi! Considerado o 2º maior \_\_\_\_\_ de todos os tempos, atrás somente de Pelé.

f) (jogado – jogador)

Messi tem \_\_\_\_\_ muito bem, por isso é valorizado na sua profissão.

**03. O que você observou sobre os pares de palavras “esculto/escultor, canto/cantor, jogado/jogador” no exercício anterior? A presença ou a ausência do /R/ no final dessas palavras alterou o significado ?**

---

---

**04. Leia a frase: Este é Anderson Silva, lutado de boxe.**



a) Há alguma palavra na frase acima que não foi escrita corretamente?

---

---

b) Se sua resposta foi positiva, informe qual palavra não foi escrita corretamente e escreva a forma correta.

---

---

**05. Escreva uma frase para cada palavra abaixo:**

a) lutado: \_\_\_\_\_

---

b) lutador: \_\_\_\_\_

---

Os fragmentos abaixo foram escritos por alunos. Envolve, dentro dos parênteses, a palavra que preenche, corretamente, as lacunas:

1. “O pai queria que a mãe \_\_\_\_\_ (vender – vendesse) a criança, mas a mãe não queria...”.
2. “A mãe dela olhava em tudo para ver se ela estava \_\_\_\_\_ (lar – lá)...”.
3. “O bicho da \_\_\_\_\_ (florestar – floresta)...”.
4. “...ele \_\_\_\_\_ (vender – vende) maçã e laranja...”.
5. “...que se \_\_\_\_\_ (chamar – chama) Juan...”.
6. “Você \_\_\_\_\_ o senso. (usa – usar).”
7. “\_\_\_\_\_ (Amor – Amo) vocês.”
8. “Oi, amigo, como você \_\_\_\_\_ (estar – está - tar)?”
9. “\_\_\_\_\_ (Ir – E - É) deu um abraço...”.
10. “...sua mãe ajudava a babá a \_\_\_\_\_ (cuidar – cuida) da sua filhinha...”

## APÊNDICE C

### Orientações para o professor da atividade – Palavras Inventadas (Aula 5)

#### Orientações para o professor:

#### OBJETIVOS:

Os alunos terão de perceber:

- que os sufixos –tor, -dor, -sor referem-se a profissões;
- que ao inventar um outro nome para as profissões, poderá haver troca de sufixo, mas o sufixo alterado permanecerá com o seu sentido original. Ex.: *Escultor* – *Detalhador*.

1º) O professor distribuirá as folhas de exercícios para os alunos.

2º) O professor fará, na lousa, 6 (seis) colunas e irá colar com fita adesiva as figuras das profissões sobre cada uma delas.

#### Exemplo:



1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

3º) O professor lerá o comando de dois enunciados e os alunos terão de responder na folha que receberam.

**Enunciado 1:** Observe as figuras e indique a profissão de cada uma delas.

- O professor mostrará as figuras que estão na lousa e os alunos deverão dizer em voz alta o nome das profissões de cada uma delas;

- Os alunos deverão escrever, no número 1 da folha, o nome das profissões.

**Exemplo:**



1. escultor

1. cantor

1. ator

1. jogador

1. lutador

1. professor

**Enunciado 2: Escreva, no número 2, as seguintes palavras inventadas:**

- O professor apontará as figuras que estão escritas na lousa e irá ditar, para a turma, o nome que foi inventado para nomear cada profissão.

**Exemplo:**



1. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. detalhador

2. vozeador

2. representador

2. chutador

2. socador

2. soffessor

## ATIVIDADES NA LOUSA

### Observações:

- Antes de fazer os exercícios 3, 4 e 5, o professor fará as seguintes atividades:

1ª) O professor pedirá seis alunos que escrevam, na lousa, as palavras que foram escritas na folha. Farão os números 1 e 2;

2ª) Cada aluno escreverá em uma coluna e deverá levar a sua folha para que transcreva as palavras exatamente como foram escritas nela;

3ª) O professor irá verificar com a turma se todos escreveram corretamente as palavras, porém focalizando a presença do grafema *-r* no final de cada uma;

4ª) Se algum aluno, por ventura, não registrou o *-r* final de algum vocábulo, o professor pedirá que leia a palavra em voz alta, caso não perceba que a sílaba tônica mudou, o professor poderá pedir ao aluno que faça o exercício do “estalar dos dedos” para verificar a sílaba tônica e se houve mudança no significado da palavra;

5ª) O professor pedirá aos alunos que retornem aos seus lugares;

6ª) (Fazer oralmente) O professor fará a seguinte pergunta à turma:

\_Qual parte das palavras se repete (escultor, detalhador, cantor, vozeador, ator, representador, jogador, chutador, lutador, socador, professor, sofressor)?

(Provavelmente os alunos irão responder que a parte repetida é “-or”, mas o professor mostrará, através dos exemplos expostos no quadro, que os sufixos formadores de profissão são “-dor, -tor, -sor”. O professor poderá envolver os sufixos.)

7ª) (Fazer oralmente) O professor pedirá aos alunos que identifiquem a sílaba tônica de todas as palavras expostas na lousa, para que possa destacá-las.



8ª) Agora, o professor continuará, com a turma, os exercícios da folha.

**Enunciado 3:** Agora, invente nomes para as figuras, com os sufixos formadores de profissão (-dor, -tor, -sor):



1. escultor

1. cantor

1. ator

1.jogador

1.lutador

1.professor

2.detalhador

2. vozeador

2.representador

2.chutador

2.socador

2.sofressor

3. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Enunciado 4:** A sílaba tônica dos sufixos –dor, -tor e –sor será sempre a última, penúltima ou antepenúltima?

**Enunciado 5:** Escreva uma profissão que termine com um dos sufixos estudados.

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_



Exemplo feito por alunos:



Abaixo seguem as figuras expostas na lousa.







## APÊNDICE D

### FICHA INDIVIDUAL

#### PROJETO DE VIDA

- Meu nome é : \_\_\_\_\_
- Estudo no CIEP: \_\_\_\_\_
- Você tem apelido? Qual? \_\_\_\_\_
- Minha idade é : \_\_\_\_\_
- Data de nascimento: \_\_\_\_\_
- Você sabe em qual município você nasceu? \_\_\_\_\_
- Moro no bairro: \_\_\_\_\_
- Minha maior preocupação: \_\_\_\_\_
- Que profissão gostaria de exercer? Por quê? \_\_\_\_\_
- Gosto muito de: \_\_\_\_\_
- Minha comida predileta é: \_\_\_\_\_
- Fico feliz quando: \_\_\_\_\_
- Eu poderia tornar o mundo melhor fazendo: \_\_\_\_\_
- Estilo de música de que gosta: \_\_\_\_\_
- O livro de que mais gosto é: \_\_\_\_\_
- O filme de que mais gosto é: \_\_\_\_\_
- Minha melhor qualidade: \_\_\_\_\_
- Meu pior defeito: \_\_\_\_\_
- Não gosto de fazer: \_\_\_\_\_
- O que mais aprecio nos outros é: \_\_\_\_\_

- O que falta no mundo? \_\_\_\_\_
- Você acha que trata as pessoas com respeito? \_\_\_\_\_
- Já se sentiu desrespeitado(a)? Em que situação? \_\_\_\_\_
- Trabalha? \_\_\_\_\_
- Faz algum curso? Qual? \_\_\_\_\_
- Qual colégio estudou no ano passado? Era de que série? \_\_\_\_\_
- Tem dificuldades em aprender as matérias da disciplina de Língua Portuguesa? \_\_\_\_\_
- Você acha importante estudar a língua portuguesa? Por quê? \_\_\_\_\_
- Quais são seus planos para este ano? O que planejou para que 2016 seja melhor do que o ano anterior? \_\_\_\_\_



## APÊNDICE E

### ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO – ALGUNS ENUNCIADOS REFORMULADOS (AULA 1)

**01. Você consegue identificar a sílaba tônica das palavras, ou seja, consegue perceber qual é a sílaba mais forte? Vamos fazer um exercício simples sobre esse assunto. Estalem os dedos!**



- Pronuncie a palavra “CASA”, estalando os dedos várias vezes, observando que a sílaba mais forte é a que ocorre no momento do estalar dos dedos.
- Qual é a sílaba tônica da palavra “CASA”? \_\_\_\_\_
- Repita o exercício com a palavra “CASAR”.
- Qual a sílaba tônica da palavra “CASAR”? \_\_\_\_\_

**02. Agora, deverá preencher as lacunas referentes às figuras, com as palavras do quadro abaixo:**

**SOLDADOR – PINTOR – MOTO – COLAR – SOLDADO – COLA – PINTO - MOTOR**



**03. Qual a sílaba tônica das palavras abaixo? Se tiver dúvida, faça o exercício do “estalar dos dedos”, novamente, para descobrir.**

**Enunciado reelaborado:**

**03. Separe as sílabas das palavras abaixo e identifique a sílaba tônica de cada uma delas. Se tiver dúvidas para identificar a sílaba mais forte, faça o exercício do “estalar dos dedos” para descobrir:**

	<b>SEPARAÇÃO SILÁBICA</b>	<b>SÍLABA TÔNICA</b>
1. soldador		
2. soldado		
3. pintor		
4. pinto		
5. motor		
6. moto		
7. colar		
8. cola		

**04. Agora que você já descobriu a sílaba tônica dos vocábulos abaixo, marque um x na coluna que corresponde a sua posição na palavra, ou seja, a sílaba mais forte é a última, penúltima ou antepenúltima?**

	<b>ANTEPENÚLTIMA</b>	<b>PENÚLTIMA</b>	<b>ÚLTIMA</b>
1. soldador			
2. soldado			
3. pintor			
4. pinto			
5. motor			
6. moto			
7. colar			
8. cola			



**05. A sílaba tônica das palavras que terminam com –r será sempre a última, penúltima ou antepenúltima?**

---

---

**06. Leia a seguinte frase escrita por uma aluna do Ensino Fundamental: “Eu te amor”. Qual palavra da frase não foi escrita corretamente? Por quê?**

---

---

**07. Qual a sílaba tônica da palavra “AMOR”? E da palavra “AMO”? Faça o exercício do estalar dos dedos para descobrir.**

---

---

**08. Se você esquecer de pôr uma letra no final de uma palavra, ela poderá mudar o seu significado? Cite um exemplo.**

---

---

(AULA 2)

Após a leitura do conto “Marcelo, Marmelo, Martelo”<sup>1</sup>, faça os exercícios propostos:

01. Vamos imaginar que o pai de Marcelo pesquisou e respondeu aos questionamentos do filho por escrito, mas dúvidas surgiram ao escrever determinadas palavras. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra que preenche, corretamente, as lacunas das frases a seguir:



a) “\_Papai, por que a chuva cai?”  
\_Não sei, Marcelo, vamos \_\_\_\_\_!”

- ( ) pesquisa
- ( ) pesquisar

b) Achei a resposta. Anote, por favor, Marcelo!  
Porque a água do \_\_\_\_\_ quando \_\_\_\_\_ aquecida pelo Sol \_\_\_\_\_, ou seja,  
\_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ de água.

- ( ) ma, é, evaporar, se transforma, vapo
- ( ) mar, er, evapora, ser transforma, vapor
- ( ) mar, é, evapora, se transforma, vapor

c) Esse \_\_\_\_\_ de água \_\_\_\_\_ com o ar, como \_\_\_\_\_ mais leve,  
\_\_\_\_\_, formando as nuvens.

- ( ) vapor, se mistura, é, começa a subir
- ( ) vapo, ser mistura, é, começar a subir
- ( ) vapor, se misturar, er, começa a subir

d) O \_\_\_\_\_ de água \_\_\_\_\_, quando atinge altitudes elevadas,  
\_\_\_\_\_ em água novamente.

- ( ) vapo, ser junta, transforma-se
- ( ) vapor, se junta, transforma-se
- ( ) vapor, se junta, transformar-se

e) Como \_\_\_\_\_ pesada \_\_\_\_\_ não consegue \_\_\_\_\_ no ar, a água \_\_\_\_\_ em  
\_\_\_\_\_ de chuva.

- ( ) er, i, sustentar-se, acaba, formar
- ( ) e, e, sustenta-se, acabar, forma
- ( ) é, e, sustentar-se, acaba, forma

**02. Pronuncie as palavras abaixo e compare o som delas:**

má / mar

a) O que você percebeu ao pronunciar as palavras “má” e “mar”? Elas têm o mesmo som?

**Enunciado reelaborado:**

a) Ao pronunciar as palavras “má” e “mar”, você percebeu se há diferenças no som?

---

---

b) Você sabe o significado das palavras “má” e “mar”? Caso não saiba, o que deverá fazer para descobrir o que significa cada uma?

---

---

c) Crie uma frase para as figuras abaixo, utilizando a palavra “má” ou “mar”:



---

---



---

---

**03. Há palavras que têm o mesmo som, porém a escrita e o significado delas são diferentes. Leia as palavras abaixo e crie uma frase para cada uma delas. Se surgir dúvidas, utilize o mesmo recurso que usou no exercício anterior.**

a) pá: \_\_\_\_\_

b) par: \_\_\_\_\_

c) lá: \_\_\_\_\_

d) lar: \_\_\_\_\_

**04. “E por que será que a bola não é a mulher do bolo?”**

a) Ao pronunciar a palavra “e”, você percebe o som aberto ou fechado?

---

---

b) E quando pronuncia a palavra “é”, você percebe o som aberto ou fechado?

---

---

**05. Leia a frase: “... por que será que a bola não é mulher do bolo?”**

**Você conseguiria trocar o “é” por “i” ao pronunciá-la, por exemplo: “...por que será que a bola não é (/i) mulher do bolo?”**

---

**06. Então, se tiver dúvidas quanto ao emprego das palavras “e” ou “é” numa frase, o que deverá observar, em relação ao som, para escrevê-las corretamente?**

---

**07. Leia as seguintes frases e observe a palavra destacada:**

“ E latim é língua de cachorro?

Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.”

Se a frase fosse escrita: “E latim e língua de cachorro?”, teria o mesmo sentido da expressão acima? Qual sentido teria?

---

**08. “O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele...”. A palavra destacada tem sentido de:**

- a) ( ) soma
- b) ( ) escolha
- c) ( ) conclusão
- d) ( ) finalidade

**09. Leia o diálogo abaixo e observe as palavras destacadas:**

“- Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.

E a mãe do Marcelo disse:

É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um corredor bem vermelhinho...”

Mas vai demorar muito pra fazer uma moradeira nova pro Latildo! Compre uma nova, papai!

Então devo ir amanhã à loja de animais.

Quero ir com você, papai!

Vamos ver se a mamãe quer ir também.

a) “Devo ir”, “Quero ir”, “Quer ir”... Essas expressões estão indicando que Marcelo e seus pais pretendem ir a que lugar?

---

b) Ao ler as frases do diálogo, o que você percebeu sobre o verbo *IR*? Ele indica algo em movimento ou algo parado?

**Enunciado reelaborado:**

b) O verbo *IR* indica algo em movimento ou algo parado?

---

c) Na frase: “E a mãe do Marcelo disse:..”, o termo destacado poderia ser substituído pelo verbo “ir”? Por quê?

---

**10. Leia a seguinte frase escrita por um aluno: “Ir eles foram para casa.”**

a) A frase foi escrita corretamente?

---

b) Se sua resposta foi negativa, reescreva a frase de forma correta.

---

---

(AULA 3)

## EXERCÍCIOS SOBRE ESTÁ/ ESTAR

01. Identifique a sílaba tônica dos seguintes vocábulos. Se tiver dúvidas, faça o exercício do “estalar dos dedos” para descobrir.

a) *está*: \_\_\_\_\_

b) *estar*: \_\_\_\_\_

02. O que você observou sobre a sílaba tônica dos verbos *está* e *estar*? A sílaba tônica é a última, penúltima ou antepenúltima?

Enunciado reelaborado:

02. A sílaba tônica dos verbos *está* e *estar* é a última, penúltima ou antepenúltima?

---

03. Observe os termos destacados nas seguintes frases:

- “Pois é, *está* tudo errado!”
- Pois é, deve *estar* tudo errado!

Qual reflexão você costuma fazer para empregar, corretamente, os verbos *está* e *estar* numa frase escrita?

---

04. Leia: “Pois é, *está* tudo errado!”.

Se você reescrevesse a frase, substituindo o verbo destacado por “*permanecer*”, como ficaria a frase?

- ( ) Pois é, *permanece* tudo errado!  
( ) Pois é, *permanecer* tudo errado!

05. Qual a sílaba mais forte da palavra “*permanece*”?

---

06. Qual a sílaba mais forte da palavra “*permanecer*”?

---

07. Na frase: “- Embrasou tudo, papai, *está* uma branqueira danada!”, como ficará a frase se substituirmos o verbo destacado por “*permanecer*”?

- ( ) - Embrasou tudo, papai, *permanece* uma branqueira danada!  
( ) - Embrasou tudo, papai, *permanecer* uma branqueira danada!

08. Nas charges abaixo aparecem os verbos *está* e *estar*. Marque um X na frase que, ao substituir esses verbos por *permanece* ou *permanecer*, estará escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.



a) “O clima *está* louco!”

- ( ) O clima *permanece* louco!  
 ( ) O clima *permanecer* louco!



b) “Só? Pois esse hospital *está* com falta de leito...”

- ( ) Só? Pois esse hospital *permanece* com falta de leito...  
 ( ) Só? Pois esse hospital *permanecer* com falta de leito...



c) “Avisa o editor que hoje eu não vou *estar* fazendo a charge.”

- ( ) Avisa o editor que hoje não vou *permanece* fazendo a charge.  
 ( ) Avisa o editor que hoje não vou *permanecer* fazendo a charge.



d) “Eva, meu amor, aquela maçã parece *estar* tão apetitosa!”

- ( ) Eva, meu amor, aquela maçã parece *permanece* tão apetitosa!  
 ( ) Eva, meu amor, aquela maçã parece *permanecer* tão apetitosa!



e) “Onde *está* o sujeito?”

- ( ) Onde *permanece* o sujeito?  
 ( ) Onde *permanecer* o sujeito?

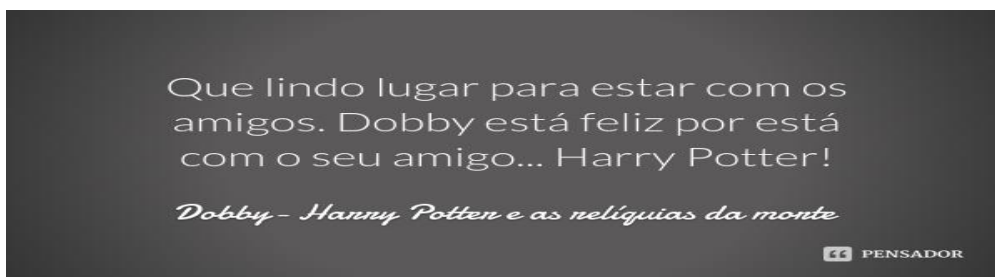
09. Após a realização dos exercícios anteriores, qual método prático, você poderá utilizar para empregar, adequadamente, os verbos *está* e *estar* numa frase escrita?

---



---

10. Utilize o método que aprendeu e verifique se os verbos *está* e *estar* foram empregados corretamente na mensagem abaixo. Caso encontre algum erro, envolva-o e reescreva-o de forma correta:




---



---



**(AULA 4)**

**ATIVIDADES PALAVRAS INVENTADAS**

**01. Responda às questões abaixo, conforme a orientação do professor:**



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

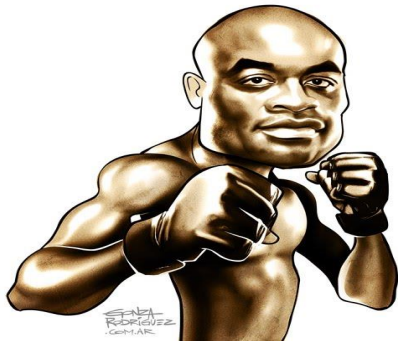


1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



© SODA 2015. All rights reserved

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**02. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra adequada para cada frase abaixo:**

**a) (esculto - escultor)**



Adoro fazer esculturas, por isso eu \_\_\_\_\_ esta linda imagem da família Simpsons na areia.

**b) (esculto - escultor)**

O \_\_\_\_\_ fez uma escultura perfeita da família Simpsons na areia.

**c) (canto – cantor)**



Sou o cover do Michael Jackson. Eu \_\_\_\_\_ e danço como ele.

**d) (canto – cantor)**

O meu ídolo é o \_\_\_\_\_ Michael Jackson.

**e) (jogado – jogador)**



Este é Lionel Messi! Considerado o 2º maior \_\_\_\_\_ de todos os tempos, atrás somente de Pelé.

**f) (jogado – jogador)**

Messi tem \_\_\_\_\_ muito bem, por isso é valorizado na sua profissão.

**03. O que você observou sobre os pares de palavras “esculto/escultor, canto/cantor, jogado/jogador” no exercício anterior? A presença ou a ausência do /R/ no final dessas palavras alterou o significado ?**

**Enunciado reelaborado**

**03. A presença ou a ausência do /R/ no final das palavras poderá alterar o significado delas?**

---

---

**04. Leia a frase: Este é Anderson Silva, lutado de boxe.**



**a) Há alguma palavra na frase que não foi escrita corretamente?**

---

---

**b) Se sua resposta foi positiva, informe qual palavra não foi escrita corretamente e escreva a forma correta.**

---

---

**05. Escreva uma frase para cada palavra abaixo:**

**a) lutado:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**b) lutador:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_