



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PATRÍCIA PARREIRA DA SILVA

**CARACTERIZAÇÃO SEMIOLÓGICA DOS DESVIOS NA ESCRITA:
descrição das terminações -am e -ão e intervenção no Ensino Fundamental II**

UBERLÂNDIA, MG

2020

PATRÍCIA PARREIRA DA SILVA

**CARACTERIZAÇÃO SEMIOLÓGICA DOS DESVIOS NA ESCRITA:
descrição das terminações -am e -ão e intervenção no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves

UBERLÂNDIA, MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2020	<p>Silva, Patrícia Parreira da, 1971- Caracterização semiológica dos desvios na escrita [recurso eletrônico] : descrição das terminações -am e -ão e intervenção no Ensino Fundamental II / Patrícia Parreira da Silva. - 2020.</p> <p>Orientadora: Marlúcia Maria Alves. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.266 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Alves, Marlúcia Maria, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p>CDU: 801</p>
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

PATRÍCIA PARREIRA DA SILVA

**CARACTERIZAÇÃO SEMIOLÓGICA DOS DESVIOS NA ESCRITA:
descrição das terminações -am e -ão e intervenção no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras – Proletras, da
Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2020.



Prof. Dra. Marlúcia Maria Alves – UFU
Orientadora



Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo - UFU



Prof. Dra. Maíra Sueco Maegaya Córdula - UFU

Uberlândia/MG

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha família, fonte de apoio e renovação, especialmente ao meu pai José Parreira *in memorian*, homem ímpar e honrado, espelho para mim; à minha mãe; à minha filha primogênita pelo companheirismo e amizade, às minhas princesas: Isadora e Jade, aos meus irmãos, em especial, à minha irmã Cláudia. Dedico também, aos meus colegas de trabalho, aos meus alunos/minhas alunas pela dedicação e envolvimento na pesquisa, aos meus professores/às minhas professoras pelas contribuições na minha formação como pesquisadora, e particularmente, à minha orientadora, Marlúcia Maria Alves, pela sabedoria, competência e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu misericordioso Deus, por conceder a oportunidade de me integrar no Mestrado em Letras e concretizar um sonho tão almejado.

Ao meu honrado pai, José Parreira, e minha querida irmã, Soraia, que não estão mais conosco, no entanto, se estivessem, estariam orgulhosos da minha conquista e partilhariam comigo este momento único.

À minha mãe, Helena Crispim, mulher sábia que me confortou e me fortaleceu nos momentos de angústias.

À minha amada filha, Nayara, por ter assumido as obrigações familiares para que eu pudesse cumprir com as demandas do Mestrado. Obrigada pelo amor e carinho!

À minha pequena filha, Isadora, que me fez levantar a cabeça nos momentos difíceis, com seu sorriso iluminador. Obrigada por dizer “Mamãe, já salvou seu trabalho?”.

À minha neta, Jade, pela dedicação em organizar meus livros na mesa para que eu pudesse escrever e também, por me fazer companhia nas minhas madrugadas de estudo. Obrigada!

À minha irmã, Cláudia Parreira, pelo apoio e amizade.

À professora, Valéria Karla, que me informou sobre o processo seletivo do Mestrado na UFU e me aconselhou a fazê-lo. Obrigada por acreditar em mim!

Ao meu companheiro e amigo, Sandro Ramos, pelas palavras que me fizeram continuar, quando estava triste e exausta.

Às professoras, Nilda e Elisângela pelas orações nos meus momentos agonizantes.

À professora Marcela Martins, pelo companheirismo na partilha de obrigações burocráticas.

À professora Neide Domingues, pelas contribuições e apoio à minha pesquisa.

À gestora da minha unidade de trabalho, Simone Laura, que me apoiou e acompanhou minha pesquisa.

À coordenadora pedagógica, Walkíria Soares, por me apoiar e acreditar no meu trabalho.

A todos os outros professores, coordenadores e funcionários da unidade escolar que trabalham. Obrigada!

À minha ex-aluna Jeniffer Maiara, pelas inúmeras mensagens de amor e carinho. Obrigada!

Ao meu sobrinho Erykk, por ser ouvinte das minhas dificuldades encontradas na trajetória do mestrado.

À minha querida afilhada, Elizamara, pela empatia, paciência e zelo comigo. Muito obrigada!

À minha família, meu irmão Ademir, tia Ivonete, tio Josué, tia Margarida, minhas sobrinhas: Lana, Aila e Ísis, meu sobrinho Antonio Neto, meus primos: Tiago e Pedro Henrique, minha cunhada Renata Ramos, meu sogro Antonio Osak e meu genro Fabrício.

À minha amiga Priscilla Carvalho, pela amizade incondicional. Eu te amo em Cristo Jesus!

À minha amiga Simone Saad, por compreender a minha falta de tempo para visitá-la. Obrigada por fazer parte da minha vida!

Aos meus colegas do mestrado: Aline, Andréia, Ângela, Deborah, Ellen, Elizânia, Ivelliny, Júnio, Lara, Letícia, Marcela, Mariana, Maria Rosa, Maria Sônia, Sunamita, Taíza, Vânia.

Aos meus professores do PROFLETRAS! Obrigada pelos ensinamentos!

Ao Maurício Viana e à Maíra Córdula pelas contribuições dadas na banca de qualificação.

Um agradecimento especial à minha orientadora Marlúcia Maria Alves, pelos ensinamentos, pela atenção dada a mim, pessoalmente, por *e.mail*, pelo *whatApp*, sem você não teria conseguido. Muitíssimo obrigada! Você é um diamante admirável!

À CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1	Flexão do pretérito perfeito	36
Figura 2	Flexão do futuro do presente.....	36
Figura 3	Escrita produzida por uma criança com hipótese silábica	47
Figura 4	As terminações -am e -ão na escrita de escrevente com nível acadêmico	54
Figura 5	Exemplo do uso da expressão terminológica combo didático na área educacional	70
Figura 6	Fases do combo didático	71
Figura 7	Composição estrutural do combo didático.....	72
Figura 8	Trecho da escrita espontânea de AP02	86
Figura 9	Trecho da escrita espontânea de AP17.....	88
Figura 10	Ditado diagnóstico de AP19	97
Figura 11	Registro da questão 04 de AP24	104
Figura 12	Registro da questão 04 de AP16	104
Figura 13	Resposta da questão 04 de AP04	106
Figura 14	Resposta da questão 07 de AP16	108
Figura 15	Resposta da questão 02 de AP15	110
Figura 16	Produções de AP19	114
Figura 17	Trecho da escrita de AP14	115
Figura 18	Trecho da escrita de AP25	115
Figura 19	Resposta da questão 04 de AP25	117
Figura 20	Resposta da questão 04 de AP01	117
Figura 21	Resposta da questão 08 de AP19	118
Figura 22	Resposta da questão 11 de AP19	119
Figura 23	Produção escrita de AP13	120
Figura 24	Resolução da questão 01 de AP19	121
Figura 25	Resolução da questão 01 de AP29	122
Figura 26	Produção de texto de AP07	123
Figura 27	Observações feitas por aluno-partícipe no ditado interativo.....	125
Figura 28	Trecho de retextualização de AP04.....	127
Figura 29	Trecho de retextualização de AP10.....	128
Figura 30	Trecho de retextualização de AP07.....	128

Figura 31	Resposta da questão 02 de AP02	131
Figura 32	Questão 06 do <i>Quiz</i>	131
Figura 33	Resposta da questão 04 de AP29	135
Figura 34	Painel interativo inicial	136
Figura 35	Painel interativo final	136
Figura 36	Trecho da escrita de AP06	138
Figura 37	Trecho da escrita de AP04	140
Figura 38	Trecho da escrita de AP18	140
Figura 39	Trecho da escrita de AP14	141
Quadro 1	Segmentação em morfemas e fonemas.....	27
Quadro 2	Sistema Ortográfico x Sistema Fonológico	27
Quadro 3	Flexão do pretérito perfeito – modo indicativo	35
Quadro 4	Flexão do futuro do presente – modo indicativo.	35
Quadro 5	Exemplos de influência da oralidade na escrita	45
Quadro 6	Alguns exemplos de casos de hipossegmentação em Cunha (2004).....	49
Quadro 7	Alguns exemplos de casos de hipersegmentação conforme Cunha (2004).....	49
Quadro 8	Caracterização semiológica dos desvios na escrita proposta por Zorzi.....	58
Quadro 9	Comparação da ordem dos desvios na escrita conforme ocorrências	84
Quadro 10	Divisão de ocorrências de trocas na direção -am para -ão por tempo de flexão verbal.....	90
Quadro 11	Função da nasalidade átona final na flexão verbal.....	92
Quadro 12	Paradigma do pretérito perfeito do indicativo	92
Quadro 13	Verbos usados na escrita espontânea com a terminação de remate -am ou -ão ..	94
Quadro 14	Verbos mencionados no trecho do texto lido no ditado diagnóstico.....	96
Quadro 15	Exemplos de memes	114
Quadro 16	Verbos usados na escrita da produção de texto final com a terminação de remate -am ou -ão com e sem desvio.....	139
Quadro 17	Texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias por AP25	142
Quadro 18	Ocorrências de uso inadequado da terminação -am nas produções de texto diagnóstica e final de alunos-partícipes específicos.....	149

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Dados comparativos de textos diagnóstico e final com uso adequado e inadequado das terminações -am e -ão	148
Gráfico 2	Dados comparativos de ocorrências de uso adequado e inadequado das terminações -am e -ão nos textos diagnóstico e final.....	149
Gráfico 3	Dados comparativos de transcrições com uso adequado e inadequado da terminação -am nos ditados diagnóstico e interativo.....	150
Gráfico 4	Dados comparativos de ocorrências de uso adequado e inadequado da terminação -am em transcrições nos ditados diagnóstico e interativo	151
Tabela 1	Ocorrência de desvios na escrita nas quatro primeiras séries referentes ao Ensino Fundamental e média geral das séries.....	42
Tabela 2	Número, porcentagem de textos com desvios na escrita e ocorrências no 7º Ano do Ensino Fundamental II.	84
Tabela 3	Lista de palavras e número de acertos da questão: Fique ligado na audição I ...	111
Tabela 4	Lista de palavras e número de acertos da questão: Fique ligado na audição II ...	112
Tabela 5	Ocorrências de usos das terminações na atividade: -am e -ão em foco.....	121
Tabela 6	Resultado Final do <i>Quiz</i> -am e -ão, eis a questão?	132
Tabela 7	Exemplo da análise das respostas dos alunos-partícipes no <i>Quiz</i>	133
Tabela 8	Amostra de falha no funcionamento de <i>tablet</i> utilizado na atividade	134

RESUMO

O domínio da escrita é um dos desafios no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deste século, visto que o problema continua mesmo após a educação básica. Nesse prisma, a presente dissertação teve como objetivo categorizar semiologicamente os desvios na escrita, motivados tanto pela oralidade quanto pela arbitrariedade ortográfica, de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II em Anápolis - Goiás, através da produção de texto espontânea orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Destarte, para a análise de dados, utilizamos, essencialmente, a classificação dos desvios na escrita proposta por Zorzi (1998, 2003). Após a categorização semiológica dos desvios na escrita, considerada neste contexto o ponto inicial, pois as semiologias dos desvios na escrita nos nortearam para combinar atividades, estratégias, metodologias e intervenção, estruturadas de forma sistemática, gradual e interligadas para atingir a construção de conhecimentos. Para esta combinação didática, referenciamos em Cagliari (1989); Zabala (1998); Travaglia (2003); Zorzi (2003); Nunes e Bryant (2006); Marcuschi (2010); Morais (2010); Geraldi (2012); Marcuschi (2012); Soares (2016). Subsequentemente à elaboração, aplicamos o combo didático interventivo no que se refere às permutações das terminações homófonas -am e -ão, desvio na escrita bastante específico e devido à sua especificidade, percebemos que a aplicação foi justificável. Sendo assim, nós realizamos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) para o desenvolvimento da proposta didática por meio de uma sequência de atividades envolvendo aspectos morfofonológicos, a partir da produção de texto materializada sob as convenções do gênero discursivo memórias, que revela a interação verbal experienciada em um determinado contexto histórico e também visou levar os alunos-partícipes a desenvolverem habilidades específicas, na distinção das terminações homófonas -am e -ão em narrativas e ao aprimoramento na escrita. Dessa forma, os alunos-partícipes por meio da aplicação se apropriaram de habilidades específicas para empregar as terminações estudadas adequadamente, em decorrência da produção de texto, que desencadeia a leitura e análise reflexiva da língua. O combo didático aplicado resultou em um caderno de atividades e esperamos que este contribua para o exercício da docência, no trabalho com a Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II. Além disso, anuímos que a caracterização semiológica dos desvios na escrita venha ser uma contribuição para os docentes do ensino básico. Em relação ao desvio na escrita, que envolve as terminações -am e -ão, confirmamos sua multisemiologia e constatamos que ocorre **tonicização e atonicização vocálica**, expressões terminológicas, as quais denominamos as trocas destas terminações, conseqüentemente, nossa análise aponta para uma semelhança de ambiente segmental de ocorrências, que se aproxima ao fenômeno de redução do ditongo nasal átono em verbos flexionados no pretérito perfeito (SCHWINDT e BOPP DA SILVA, 2009; SCHWINDT, BOPP DA SILVA e QUADROS, 2012; SCHWINDT, 2014, 2016). Nessa perspectiva, levantamos duas hipóteses que poderiam contribuir na tonicização e atonicização vocálica das terminações, a primeira relaciona-se ao tepe, /r/, presente na sílaba das terminações e a segunda envolve um processo de gramaticalização, no entanto, há necessidade de estudos detalhados. Desse modo, somente podemos afirmar que este desvio na escrita envolve aspectos morfofonológicos e que o combo didático interventivo foi um instrumento que contribuiu para que os alunos-partícipes tonicizassem e atonicizassem menos na escrita das terminações homófonas -am e -ão.

Palavras-chave: Categorização semiológica. Desvios na escrita. Terminações homófonas -am e -ão.

ABSTRACT

The command of spelling is one of the challenges in the teaching and learning of Portuguese Language in this century, since the problem continues even after basic education. In this perspective, the present dissertation aimed to categorise semiologically the spelling deviations (i.e. spelling errors), motivated by both the orality and the orthographic arbitrariness, of a 7th grade elementary school class in Anápolis-Góias, through the spontaneous textual production oriented by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Hence, for data analysis, we essentially used the classification of spelling deviations by Zorzi (1998, 2003). After the semiological categorisation of spelling deviations, which is considered in this context, the starting point, since the semiologies of spelling deviations directed us to combine activities, strategies, methodologies and intervention, structured in a systematic, gradual way and interconnected to achieve the construction of knowledge. For this didactic combination, we based on Cagliari (1989); Zabala (1998); Travaglia (2003); Zorzi, (2003); Nunes e Bryant, (2006); Marcuschi (2010); Moraes (2010); Geraldi (2012); Marcuschi, (2012); Soares (2016). Subsequently to the elaboration, we applied the interventive didactic combo regarding the permutations of homophonous -am and -ão endings, very specific spelling deviation and due to its specificity, we realised that the application has been justifiable. Thus, we made the action research (THIOLLENT, 1986) for the development of the didactic proposal through a sequence of activities involving morphophonological aspects, departing from the the text production materialised under the conventions of the discursive genre - memoir, which reveals the verbal interaction, experienced in a given historical context. Moreover, it has aimed to lead student-participants to develop specific skills, in distinguishing homophonous -am and -ão endings in narratives, and to improvement in writing. Therefore, the student-paticipants appropriated specific abilities to use the studied endings properly by the application, due to the text production, which triggers the reading and reflexive language analysis. The didactic combo applied resulted in a workbook and we hope that it contributes to the practice of teaching, in work with the Portuguese Language in the Elementary School II. Furthermore, we agree that the semiological characterisation of spelling deviations presented can become a contribution to basic education teachers. Concerning the spelling deviation, which involves -am and -ão endings, we confirm its multisemology and found that occurs **vowel tonicisation and atonicisation**, terminological expressions, which we name the exchanges of these endings. From this point of view, our analysis points to a similarity of occurrences in segmental contexts which approximates to the phenomenon of nasal reduction, in final unstressed diphthong in verbal inflection of the past pluperfect tense (SCHWINDT e BOPP DA SILVA, 2009; SCHWINDT, BOPP DA SILVA e QUADROS, 2012; SCHWINDT, 2014, 2016). For this reason, we raised two hypotheses that could contribute to the vowel tonicisation and atonicisation of the endings, the former related to the flap, / r /, presents in the syllable of the -am and -ão endings and the latter involves a grammaticalisation process. Notwithstanding, detailed studies are demanded. Thereby, we can only affirm that, this spelling deviation involves morphophonological aspects and the interventive didactic combo was a tool which contributed to the student-participants tonicise and atonicise less in the writing of homophonous -am and -ão endings.

Keywords: Semiological categorisation. Spelling deviations. Homophonous -am and -ão endings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ASPECTOS MORFOFONOLÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	23
1.1 Aquisição da escrita na alfabetização	23
1.2 Consciência Fonológica	24
1.2.1 Fonemas.....	26
1.3 Consciência morfológica	28
1.3.1 Palavra: um conceito complexo.....	30
1.3.2 Morfemas.....	32
1.4 Ortografia.....	37
1.5 A Morfofonologia.....	38
2 CARACTERIZAÇÃO SEMIOLÓGICA DOS DESVIOS NA ESCRITA.....	40
2.1 Desvios na escrita.....	40
2.2 Caracterização semiológica dos desvios na escrita de Zorzi (1998/2003).....	41
2.2.1 Representações múltiplas	43
2.2.2 Apoio na oralidade.....	44
2.2.3 Omissões de letras	46
2.2.4 Junção e separação indevida de palavras.....	48
2.2.5 Confusões nas terminações -am e -ão.....	50
2.2.6 Generalização	55
2.2.7 Trocas surdas e sonoras	56
2.2.8 Acréscimo de letras	56
2.2.9 Letras parecidas	57
2.2.10 Inversões de letras	57
2.2.11 Outras alterações.....	58
2.3 O impacto da produção textual e análise da língua na escrita	59
2.3.1 O gênero discursivo memórias	61
2.3.2 O tempo verbal em textos narrativos	63
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Concepções metodológicas: a pesquisa-ação.....	65
3.2 Trajetória da pesquisa, contexto e partícipes	67
3.3 Apresentação do combo didático de intervenção nas terminações -am e -ão	69
3.2.1 Descrição estrutural do combo didático	73

4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DO COMBO DIDÁTICO.....	82
4.1 Primeira fase do combo Didático	82
4.1.1 Subcombo 1 fragmentado - Diagnóstico	82
4.1.1.1 Fragmento I: Produção textual diagnóstica	82
4.1.1.2 Fragmento II: Ditado tradicional diagnóstico.....	95
4.2 Segunda fase do combo didático - Sondagem	102
4.2.1 Subcombo 2 simples – Sondagem.....	102
4.3 Terceira fase do combo didático – Subcombos: Desenvolvimento de Habilidades Específicas	106
4.3.1 Subcombo 3 fragmentado - Observando a tonicidade.....	106
4.3.1.1 Fragmento I: Em busca da sílaba tônica!.....	106
4.3.1.2 Fragmento II: Sons finais iguais e sílaba tônica distinta.	109
4.3.2 Subcombo 4 simples - Produção Escrita	113
4.3.3 Subcombo 5 fragmentado - A temporalidade verbal nos textos.....	116
4.3.3.1 Fragmento I: Narramos no pretérito!.....	116
4.3.3.2 Fragmento II: Presente, passado e futuro.	118
4.3.3.3 Fragmento III: As terminações -am e -ão em rimas.	119
4.3.3.4 Fragmento IV: Explorando os pretéritos	122
4.3.4 Subcombo 6 Simples - Ditado interativo.....	124
4.4 Quarta fase do combo didático: Subcombo Consolidação e Observação de Resultados	126
4.4.1 Subcombo 7 Fragmentado: Produção de Texto em foco.....	126
4.4.1.1 Fragmento I: Produção escrita e a essencialidade dos pretéritos.....	126
4.4.1.2 Fragmento II: Partilhando o texto, refletindo sobre a produção.....	128
4.4.1.3 Fragmento III: Rememorando os usos das terminações -am e -ão.....	130
4.4.1.4 Fragmento IV: Leitura, reflexão e apropriação.	134
4.4.1.5 Fragmento V: Mãos à obra e caneta na mão!	137
4.4.1.6 Fragmento VI: O que sei sobre as terminações -am e -ão?	138
4.5 Análise comparativa de dados	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES	162
Apêndice A – Instrumentos de coleta de dados.....	163
Apêndice B – Combo didático: terminações -am e -ão - caderno de atividades	165

INTRODUÇÃO

De acordo com Soares (2016), os altos índices de precário ou nulo domínio da escrita, no século XXI, não estão restritos às séries iniciais de estudo formalizado, mas, continuam ao longo da educação básica e até mesmo no ensino médio. Fato este evidenciado por avaliações externas à escola. A mesma autora afirma que não se pode atribuir os índices supracitados no que se refere à apropriação da escrita unicamente à área de métodos de alfabetização e ressalta que se devem a um conjunto de fatores¹. Porém, salienta que é necessário, pelo menos no que concerne à ortografia das línguas românicas, a conciliação dos paradigmas construtivista e fonológico. A partir desse prisma, surge a importância da consciência fonológica na correspondência grafofonêmica.

Sabemos que problemas relacionados à aquisição da escrita e letramento são objetos de investigação de muitos pesquisadores, principalmente, no que concerne ao 1º e 2º ciclo da educação básica brasileira e há na literatura classificações dos desvios² na escrita relacionados a este processo de ensino-aprendizagem. Grosso modo, as pesquisas seguem a proposta de Zorzi (1998), Cagliari (1989) e Carraher (1990). Noutro contexto, 3º e 4º ciclo, apesar de escassos, há artigos e dissertações que relatam a presença de desvios na escrita nesta fase da educação escolar e ainda em séries subsequentes.

Nesse âmbito, Garcia e Miranda (2008) indicam a presença de desvios na escrita em redações de vestibulandos. As autoras salientam que estes “erros ortográficos” são comumente encontrados na escrita infantil, consoante Guimarães (2005). Dessa forma, as evidências das pesquisas já realizadas em segmentos educacionais distintos, a saber, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, levam à constatação de que desvios na escrita não são específicos das séries iniciais e à necessidade de intervirmos no problema em qualquer etapa educacional, neste estudo, o Ensino Fundamental II.

No que se refere aos desvios na escrita, Zorzi (1998) realizou um estudo sistematizado sobre como ocorre a aquisição da escrita ortográfica, envolvendo 514 alunos-partícipes da primeira à quarta séries do primeiro grau (Ensino Fundamental I) de uma escola da rede privada

¹ “É preciso lembrar que os baixos níveis de apropriação da língua escrita que vêm sendo evidenciados ao longo de todo o ensino básico não podem ser atribuídos apenas a problemas na área de métodos de alfabetização, já que se devem a um conjunto de fatores, entre os quais os mais evidentes são a inadequada compreensão da organização do ensino em ciclos e um equivocado conceito de progressão continuada, considerada alternativa à reprovação e à repetência. [...]” (SOARES, 2016, p. 24).

² O termo “desvio” será empregado pela professora-pesquisadora em todo o trabalho para se referir a qualquer variação na escrita feita pelos alunos-partícipes da pesquisa, na tentativa de apropriar-se da escrita regida pela convenção ortográfica.

de São Paulo e a partir da análise da produção de escrita dos alunos-partícipes fez uma classificação dos desvios na escrita e os elenca em ordem decrescente no que concerne à ocorrência: representações múltiplas; apoio na oralidade; omissões de letras; junção/separação de palavras; confusão entre as terminações -am x -ão; generalização de regras; trocas surdas e sonoras; acréscimo de letras; letras parecidas; inversões de letras e outras alterações.

Nessa vertente, a atenção por parte dos pesquisadores aos desvios cometidos na escrita é crucial em virtude de serem reveladores das hipóteses que estariam sendo feitas pelos alunos/alunas durante o processo de aproximação com este novo objeto, a ortografia. Nesse sentido, torna-se relevante investigarmos estes desvios na escrita, visto que, muitos são originários de motivação morfofonológica, enquanto outros surgem por arbitrariedades da convenção ortográfica e variação linguística.

No tocante às motivações morfofonológicas, a observância do desvio na escrita classificado por Zorzi (1998) como confusões das terminações -am e -ão, por Cagliari (1989) como forma morfológica diferente e por Carraher (1990) como erros por desconsiderar as regras contextuais, ocorre no ensino básico e até mesmo no ensino médio. Salientamos que, percebemos vários desvios na escrita em produções textuais de alunos/alunas do Ensino Fundamental II, *locus* do estudo. Assim, acreditamos que é necessário coletar dados para categorizar os desvios na escrita presentes nas produções de texto dos alunos-partícipes da pesquisa. De modo geral, apresentamos uma proposta de categorização semiológica a partir da classificação dos desvios na escrita de Zorzi (2003) para obter um panorama geral dos desvios na escrita, considerada a questão alfa para nortear o trabalho de intervenção, analisar e contextualizar o objeto de intervenção dessa pesquisa, permutações das terminações homófonas -am e -ão.

Esclarecemos acerca da escolha terminológica utilizada neste estudo para classificar o desvio na escrita em foco desta pesquisa. Sabemos que há várias terminologias utilizadas para se referir aos ditongos nasais -am e -ão. Neste contexto, utilizaremos a palavra “terminações”, com sentido de remate de palavras, especialmente, de formas verbais.

As palavras **desinências**, **morfemas** e **suffixos** somente serão empregadas quando apropriadas às explanações a que fazem referências. Ressaltamos que a escolha do vocábulo “terminações” se deve ao fato de concebermos a terminação -am como uma vogal temática mais uma desinência ou como dois morfemas, o primeiro representado pela vogal temática /a/, e o segundo elemento da terminação, o morfema /m/ que carrega informações número-pessoal, tomando-se como referência a forma verbal flexionada “estudam”, elucidamos que, se outra forma verbal fosse analisada, como por exemplo “amaram” o resultado seria divergente, pois o

/a/ não seria vogal temática, mas sim parte do morfema -ra, sinalizador modo-temporal, e -m, o morfema que contém informações número-pessoal. Porém, a posição de que estes constituintes não pertencem a um mesmo morfema permaneceria.

Da mesma forma, consideramos a terminação -ão como dois constituintes, os quais, cada fonema desta terminação de remate é pertencente a morfemas distintos, o fonema /a/, é um dos constituintes do morfe que forma o morfema cumulativo -ra, e /o/, o morfe que concretiza o morfema cumulativo -o, em “estudarão”. Ressaltamos que, são considerados cumulativos os morfemas que carregam mais de uma informagramatical.

No que tange às terminações homófonas -am e -ão, Zorzi (1998) reconhece que as confusões entre as terminações -am e -ão poderiam ser englobadas na categoria de possibilidades múltiplas, no entanto, devido ao número de ocorrências desta natureza observadas em seu estudo, expõe que esse tipo de grafia sofre influência do padrão oral e prefere tratar esse desvio na escrita separadamente. Desse modo, percebemos a especificidade deste desvio na escrita e a premência de uma proposta de intervenção. Destacamos que as terminações aqui discutidas apresentam desvios na escrita relacionados à redução de nasalidade, como no exemplo, “compraru” por ‘comparam’ (SCHWINDT, 2014, p. 72). Casos de apagamento de nasalidade envolvem variação linguística e outros aspectos, sendo assim, não se enquadrariam nas trocas destas terminações, pois, a alteração que este estudo abarca é de -am para -ão ou o processo inverso, todavia, os casos de redução das terminações nasais podem ser categorizados como apoio na fala.

Retomamos o enfoque de terminologias, outra expressão empregada neste estudo, “desvio na escrita”, liga-se semanticamente a outras palavras que são utilizadas em estudos semelhantes, a saber, “erros”, “alterações”, “obstáculos”, “conflitos”, no entanto, escolhemos desvios na escrita. Neste viés terminológico, apresentamos outro termo que é utilizado para se referir aos desvios na escrita, Fernandez (2010) usa o termo disortografia. Pertinente às permutações das terminações homófonas -am e -ão, a autora as abriga na categoria de erro de ortografia natural e elucida que quando a disortografia não está ligada ao quadro de dislexia do desenvolvimento ou distúrbio de aprendizagem, ela é rara. Porém, esclarece que muitos alunos/alunas apresentam desvios na escrita em decorrência de a escola não enfatizar o ensino das normas convencionais da escrita. Em consonância com o papel da escola, Bagno (2002) afirma que a função da escola, pertinente à língua, é conduzir a pessoa a conhecer e dominar, como premissa, a leitura e a escrita e, concomitantemente, outras formas da fala e da escrita, outras variedades da língua, outros registros e afirma que esse domínio só acontecerá com a escolarização. Dessa maneira, o principal objetivo da escola é levar os alunos/as alunas das

camadas populares à apropriação do dialeto de prestígio para que possam participar nas situações sócio-políticas (SOARES, 1986). Nessa perspectiva o papel da escola é proporcionar condições aos alunos/às alunas à aprendizagem do português-padrão (POSSENTI, 2005; BAGNO, 2002).

Se o objetivo da escola é ensinar o que o aluno/a aluna não domina sobre a língua, ou seja, a norma padrão da língua, consideramos como ponto alfa, a categorização semiológica dos desvios na escrita, e reconhecemos que é necessário que sejam aplicadas estratégias que visam à criação de situações reflexivas referentes à apropriação das convenções da língua escrita.

Desse modo, realizamos uma proposta de trabalho que atende à concepção de linguagem e um ensino de Língua Portuguesa centrado no texto consoante documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e Base Nacional Curricular Comum -BNCC (BRASIL, 2018), que concebem a linguagem como enunciativo-discursiva e o ensino centralizado no texto:

[...] Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) [...] Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65).

Nesse sentido, é por meio de textos que o discurso se revela e a organização desse evento comunicativo se materializa no texto sob as convenções de um gênero discursivo específico. Apoiamos nesse pressuposto para promover uma proposta de intervenção nos desvios na escrita, após recorte de objeto de análise: permutações das terminações homófonas -am e -ão, que envolva o trabalho com o gênero discursivo memórias.

A escolha da tipologia narrativa se adequa à proposta deste estudo, em relação aos recursos linguísticos verbais predominantes na construção do gênero discursivo memórias. Conforme Nunes (1995), narramos, principalmente, no pretérito e há manifestação da história de vida através do registro de lembranças. Como esse gênero discursivo pertence a uma esfera literária, a proposta partiu do relato escrito pessoal de vivências à produção de memórias do outro. Esse trabalho oportunizou reflexões sobre as permutações das terminações homófonas -am e -ão, e realizado no decorrer de uma sequência de atividades, na qual foram aplicadas

intervenções de caráter morfofonológico e aplicação de ditado interativo. A escolha desse tipo específico de atividade é que esse não objetiva verificar apenas os desvios ortográficos, segundo Morais (2010)

[...] em vez de aplicar um ditado tradicional – que cumpre geralmente apenas o papel de verificar conhecimentos ortográficos – fazemos um novo tipo de ditado, no qual buscamos ensinar ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo. [...] (MORAIS, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, usamos o ditado interativo para uma reflexão da escrita e posteriormente o utilizamos como material para confrontar com o ditado diagnóstico. Acreditamos que essa sequência de atividades favoreceu a produção textual.

Vale ressaltar que as produções de textos resultantes desta pesquisa foram objetos de análise para a categorização dos desvios na escrita, e particularmente material de investigação sobre as permutações das terminações homófonas -am e -ão em formas verbais. Ainda abarcou não somente aspectos voltados para as formas (flexão, identificação e denominação), mas também foi considerado o aspecto da significação, pois, de acordo com Travaglia (2003), é importante

[...] mostrar o funcionamento do verbo no nível textual, em que se tem fatos como: a) coesão (continuidades de tempo e aspecto); b) relações entre categorias e tipologia de textos e superestruturas, como, por exemplo, o fato do perfectivo caracterizar a narração [...] (TRAVAGLIA, 2003, p. 162).

Assim, é importante dar atenção ao uso dos verbos, às possibilidades significativas e a utilização apropriada à construção de sentido, às situações que poderão ser utilizados. Por exemplo, conhecer as noções temporais que uma específica forma verbal exprime e os usos textuais: ordenadores de situações e elementos do texto, formas do presente que marcam caráter emotivo em narrações no passado, dentre outros. Dessa maneira, ocorre a percepção do significado da forma verbal no texto e o sentido do texto não será comprometido, visto que o uso inadequado altera a construção textual mesmo que acidentalmente através de trocas das terminações.

Face ao exposto, fizemos uma descrição da escrita dos alunos-partícipes, principalmente as que envolviam as permutações das terminações homófonas -am e -ão em formas verbais e, a partir disso, tivemos como meta propor uma intervenção, uma proposta didática por meio de uma sequência de atividades que contemplasse a produção de texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias e que oportunizasse reflexões acerca dos desvios na escrita envolvendo as permutações das terminações de remate -am e -ão.

Os desvios na escrita relacionados às formas verbais envolvendo as terminações homófonas são reais no contexto da pesquisa. Consequentemente, a pesquisa buscou a comprovação em caráter qualitativo-quantitativo da influência de aspectos fonológicos, morfológicos, de convenções normativas da língua na escrita e a incidência das permutações das terminações homófonas -am e -ão, no referido *locus*, em relação a outros desvios na escrita. Aclaramos que a pesquisa feita por Freitas e Gonçalves (2014), a partir de análise de produções de textos de alunos/alunas do 1º ano do 3º ciclo (7º ano, antiga 6ª série, de ensino fundamental em 8 anos), no que se refere à relação da escrita e oralidade, cita as confusões das terminações -am e -ão, como um tipo de desvio na escrita mais específico e que cresceu durante o ano letivo.

Defendemos, então, a premência de propiciar situações destinadas à reflexão sobre a língua, em específico no que se refere às terminações homófonas -am e -ão, que venham levar os alunos-partícipes a aprimorarem a escrita em etapas de ensino subsequentes. Nesta concepção, o presente trabalho atende à proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras e situa-se na área de concentração Linguagens e Letramentos, na Linha de Pesquisa (I) – Teorias da Linguagem e Ensino, visto que o programa tem como objetivo a capacitação de docentes de língua materna do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) para atuação de forma contributiva para que haja avanço na qualidade de ensino no país.

Uma das justificativas para a realização deste trabalho refere-se ao fato de haver uma escassez de estudos/pesquisas que tenham como foco tratados de natureza morfofonológica voltados ao ensino, menos ainda em relação às permutações das terminações homófonas -am e -ão no Ensino Fundamental II, por meio da produção de texto e análise da língua. Nesse paradigma, refletir sobre a escrita e se envolver em atividades específicas ao aprimoramento do uso efetivo da escrita são importantes ao processo ensino-aprendizagem. Ademais, uma abordagem de intervenção relacionada ao desvio na escrita, de ordem complexa e específica que envolvem aspectos morfofonológicos, terminações homófonas no estrato fônico: os remates de palavras -am e -ão se faz relevante.

Sendo assim, a produção de texto se faz necessária como alicerce para categorização semiológica dos desvios na escrita, análise reflexiva sobre a língua e seu dinamismo. Nesta perspectiva, a análise dos desvios na escrita dos alunos-partícipes norteia o trabalho de intervenção na sala de aula na busca de solução de problemas. Dessa forma, acreditamos na viabilidade de intervenção e levantamos as seguintes questões de pesquisa e objetivos:

- As categorias propostas por Zorzi (2003) são adequadas para classificar os desvios na escrita encontrados nas amostras estudadas?
- As produções textuais dos alunos-partícipes apresentam desvios na escrita?

- A produção de texto contribuirá de forma significativa como objeto de análise e reflexão no que se refere à análise da língua?
- A intervenção proposta no que concerne às permutações das terminações homófonas -am e -ão contribuirá para o desenvolvimento da escrita do aluno-partícipe?

À vista disso, o objetivo geral da pesquisa é categorizar semiologicamente e descrever os desvios na escrita dos alunos-partícipes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Anápolis-GO, promover o desenvolvimento de habilidades específicas para a distinção das terminações homófonas -am e -ão em formas verbais na produção de texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias e investigar esse processo como medida de prevenção do perpasso desse tipo de desvio na escrita às etapas educacionais subsequentes. Por conseguinte, a busca na concretização do escopo principal da pesquisa promoveu o desencadeamento de objetivos específicos que são apresentados na sequência.

- Caracterizar semiologicamente os desvios na escrita presentes na produção textual e transcrição diagnóstica dos alunos-partícipes a partir da classificação de Zorzi (1998/2003);
- Verificar, de forma diagnóstica, a incidência das permutações das terminações homófonas -am e -ão nas formas verbais na produção de um relato de memórias e no ditado de um trecho de texto materializado no gênero memórias;
- Trabalhar atividades diversificadas para que os alunos-partícipes consigam compreender o tempo verbal em textos narrativos;
- Investigar possíveis fatores que contribuem para a ocorrência das permutações das terminações homófonas -am e -ão na produção de texto;
- Comparar ditados: diagnóstico e interativo; produção de texto diagnóstica e produção de texto final para analisar resultados.

Isto posto, a partir dos objetivos e questões de pesquisa elencados, dispomos a composição estrutural deste trabalho:

Na introdução, fazemos uma breve explicitação no que se refere aos escopos que desencadearam o desenvolvimento deste estudo. Outrossim, versamos sobre a temática de investigação, especificamos os objetivos e questões de pesquisa suscitadas. Consequentemente, emergimos mais quatro capítulos.

O capítulo 1 – *Aspectos morfofonológicos na aquisição da escrita* – constitui-se em cinco seções, nas quais, apresentamos aspectos morfofonológicos na aquisição da escrita, algumas destas desencadeiam subseções. Ademais, na última seção fazemos referência à ortografia que se relaciona à Fonologia e envolve os desvios na escrita.

O capítulo – 2 denominado *Caracterização semiológica dos desvios na escrita* é estruturado em três seções, grosso modo, abordamos os desvios na escrita e a tipologia nas duas primeiras seções, na terceira seção abrigamos assuntos relativos à produção de texto e à análise da língua como ferramenta para aprimoramento na escrita.

O capítulo 3 – *Metodologia* – composto por três seções, a primeira ponderamos sobre a metodologia deste estudo; a segunda, abrange informações relativas aos participantes, à coleta e análise de dados, à aplicação didática e à categorização semiológica dos desvios na escrita teoricamente adotada. Na seção subsequente, geradora de uma subseção, iniciamos com informações e objetivos de aprendizagem da proposta didática, seguidamente é apresentada cada fase específica da proposta que foi organizada. Além disso, discorremos sobre a composição estrutural do quarteto fásico que forma o combo didático de aplicação.

O capítulo 4 – *Aplicação e análise do combo didático* – destinamos a descrever e analisar a proposta didática. Este compõe-se de seis seções, a primeira contém informações gerais do material de aplicação. Na sequência, são apresentadas mais quatro seções. Ressaltamos que estas englobam subseções, nas quais, versamos sobre todas as fases que envolvem o combo didático interventivo, dessa forma, formamos micro e macro seções desencadeadas pela especificidade de cada fase. Para finalizar este capítulo segue uma seção de análise comparativa de dados resultantes da aplicação do combo didático.

Na subsequência, encerramos com as considerações finais alcançadas pelo presente estudo e, ulteriormente, as referências e os apêndices, nos quais estão inseridos os instrumentos de coleta de dados utilizados e o caderno de atividades resultante da aplicação do combo didático desta pesquisa.

1 ASPECTOS MORFOFONOLÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O presente capítulo constitui-se em cinco seções, nas quais, apresentamos aspectos morfofonológicos na aquisição da escrita, algumas destas desencadeiam subseções. A primeira seção versa, em modo generalizado, sobre a aquisição da escrita na alfabetização; a segunda seção volta-se para a consciência fonológica, formando uma subseção acerca de fonemas; a terceira seção está relacionada à consciência morfológica e aborda o conceito de palavra e morfemas em duas subseções; na quarta seção, discorreremos sobre ortografia. Ademais, na última seção fazemos uma breve abordagem acerca da Morfofonologia.

1.1 Aquisição da escrita na alfabetização

Soares (2013) esclarece que alfabetização e letramento são ações distintas, no entanto, indissociáveis. A alfabetização consiste na ação de capacitar o indivíduo a ler e escrever, enquanto o letramento enquadra-se no âmbito social de apropriação da escrita e de suas práticas sociais. A extrema complexidade que envolve as funções de ler e escrever na aprendizagem da língua escrita apresenta confluências e divergências em alguns aspectos que se constituem por algumas facetas: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural, e se distinguem quanto a sua especificidade e, simultaneamente, se complementam como facetas de um mesmo objeto, de acordo com Soares (2016). Nesse sentido, a aprendizagem inicial da língua escrita é um eixo temático multifacetado e somente poderá ser compreendido se cada uma das facetas for compreendida. Podemos inferir que, na faceta linguística, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, *alfabetização*, é a base das duas outras facetas.

Para Morais (2012), o aprendiz para se apropriar de qualquer sistema notacional, precisa compreender e internalizar suas normas ou propriedades e aprender suas convenções. Para isto, o autor elencou as propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz tem que reconstruir para que possa ser adquirido o status de alfabetizado.

1. Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. A ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas compartilham as mesmas letras;

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores fixos, apesar de muitos terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal) e todas as sílabas do português contêm, ao menos uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51).

Notamos que a compreensão do decálogo referente à aquisição da escrita alfabética elencado pelo autor faz referência ao nível alfabético do arquétipo construtivista ou à fase alfabética consolidada ao arquétipo fonológico. Neste panorama, Soares (2016) afirma que são paradigmas que levam à compreensão do desenvolvimento e aprendizagem que envolvem o processo de aquisição da escrita. No entanto, há uma distinção no que se refere à perspectiva analítica aplicada e defende a conciliação paradigmática: fonológica e construtivista no que concerne aos aspectos ortográficos relativos às línguas neolatinas.

1.2 Consciência Fonológica

A expressão consciência fonológica pode ser definida como a apoderação de consciência de que as palavras são formadas por uma variedade de sons ou agrupamentos de sons e que essas podem ser fragmentadas em unidades menores (ZORZI, 2000; MOOJEN e SANTOS, 2001). Havendo diversos níveis de consciência fonológica. Esses são desenvolvidos em um modo espontâneo ou subordinado ao domínio do sistema de escrita. A consciência fonológica é caracterizada pela sua relação recíproca à aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Cardoso-Martins (1995), e consoante definição de Scherer (2012) que destaca a consciência fonológica como

[...] a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante (SCHERER, 2012, p. 23).

Para Moraes (1996), é necessário fazer a distinção entre consciência fonológica e sensibilidade à fonologia e esse mesmo autor postula que

A consciência fonológica deve ser distinguida da sensibilidade à fonologia. Essa sensibilidade é um componente da compreensão da linguagem falada, que permite ao ouvinte reconhecer corretamente, por exemplo, os pronomes adjetivos possessivos franceses *mon, ton, son*. (...) A consciência fonológica, por sua vez, vai além da discriminabilidade perceptiva, resulta de uma reflexão sobre as propriedades fonológicas das expressões, mais exatamente ela é essa reflexão. [...] (MORAIS, 1996, p. 91).

Depreendemos que à sensibilidade fonológica está relacionada ao comportamento espontâneo, ou seja, epilinguístico, e consciência fonológica é supostamente relacionada à reflexão sobre o controle, em um modo consciente, do estrato fonológico.

Para Soares (2016), a consciência fonológica é um construto multidimensional, pois, envolve inúmeras habilidades que se diferem pela dimensão do segmento da fala em foco: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos e ressalta em contrapartida, que os níveis de consciência fonológica se diferenciam também pelo grau de consciência exigido pelo segmento de fala em questão: da palavra ao fonema. A mesma autora afirma que

Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora em diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua[...] (SOARES, 2016, p. 170).

Nesse sentido, Cardoso-Martins, Corrêa e Magalhães (2010, p. 135), afirmam que a consciência fonológica “[...] manifesta-se através de diferentes habilidades, em uma sequência previsível que vai desde a sensibilidade à sílaba e à rima até a habilidade de identificar segmentos fonêmicos da fala [...]”.

A complexidade e diversidade do construto consciência fonológica e suas implicações no processo alfabético instiga a decomposição em diferentes níveis: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, a consciência silábica e a fonêmica (SOARES, 2016).

Isto posto, a percepção e a manipulação dos fonemas são essenciais na aprendizagem da escrita. Neste prisma, uma abordagem à Fonologia no que concerne à definição de fonema e de sua apresentação no português é relevante.

1.2.1 Fonemas

Antes de conceituar fonemas, apresentamos uma definição de Fonologia sob a perspectiva de Cardoso (2009) que faz a seguinte noção conceitual:

A fonologia estuda os sons da língua, ou seja, aqueles sons da fala que funcionam linguisticamente, ou seja, que provocam mudança de significado em determinada língua. Para isso a fonologia tem de se apoiar na fonética, pois é a partir de elementos da fonética que os fonemas são depreendidos. (CARDOSO, 2009, p. 18)

Dessa definição, percebemos que independentemente do paradigma relacionado aos estudos fonológicos, a saber, estruturalista, funcionalista e gerativista, todos, mesmo com abordagens teóricas que se divergem, ocupam-se em estudar a cadeia sonora da língua. Nesta lógica, um dos objetivos da fonologia é estabelecer o sistema sonoro das línguas através da identificação de sons e, para cumpri-lo, apoia-se em elementos fonéticos na depreensão de fonemas. Ressaltamos que os sons de interesse da Fonologia são sons que modificam aspectos semânticos das palavras.

No que concerne ao reconhecimento de sons, utilizamos para depreender fonemas a comparação de par mínimo³ por meio da comutação⁴.

Referente ao conceito de fonema, concebemos na perspectiva jakobsoniana como um feixe de traços distintivos, isto é, uma unidade mínima, no entanto, Seara (2011) aclara que, para se compreender a definição de fonema, é necessário o entendimento da expressão unidade distintiva. Neste sentido, a autora explana

A definição de fonema necessita da compreensão do que seja uma unidade distintiva. As línguas naturais formam-se da união de **significados** e **significantes**. **Significante** é a imagem acústica do som que ainda constitui-se em uma abstração. Significado tem a ver com a ideia que essa imagem acústica transporta. (SEARA, 2011, p. 72).

À vista disso, fonemas são unidades mínimas que fazem a distinção das palavras. Não obstante, para uma melhor clarificação, utilizamos um quadro da autora sobre a dupla articulação: a segmentação da cadeia sonora em morfemas e fonemas.

³ “Par mínimo é então dois vocábulos que se distinguem apenas por um fonema. Chegamos a essa conclusão através de um procedimento denominado teste de comutação.” (CARDOSO, 2009, p. 44-45).

⁴ “Comutação é a troca de um fonema por outro em um vocábulo. É pelo teste de comutação que se depreendem os fonemas de uma língua. Fazemos um teste de comutação quando alteramos o significante em um único ponto e verificamos se há alteração de significado. Por exemplo, par bar; pato bato; pote bote; pelo belo; limpo limbo; cabo capo etc. Basta que haja mudança de significação apenas em um contexto para que essas duas unidades sejam fonemas diferentes.” (CARDOSO, 2009, p. 44).

Quadro 1 - Segmentação em morfemas e fonemas

As garotas vendiam dois gatos.										(1)													
As garotas			vendiam		dois gatos.					(2)													
As		garotas		vendiam		dois		gatos.		(3)													
a	s	garota	s	vendia	m	dois	gato	s		(4)													
		garot-	a	s	vend	ia	m	gat	o s	(5)													
/a	S	g	a	r	o	t	a	S	v	ē	d	i	ã	d	o	i	S	g	a	t	o	S/	(6)

Fonte: Seara (2011, p. 72)

Notamos pela subdivisão que, em (4) e (5) trata-se de uma divisão de morfemas, unidades sonoras que carregam significados. A separação continua em (6), resultando em unidades mínimas, não portadoras de significado e sim, de distinção.

Após a noção conceitual de fonemas, evidenciamos que a Fonologia e Ortografia se relacionam na correspondência fonema/grafema. Por consequência, acreditamos ser importante demonstrar através de um quadro a equivalência entre fonemas e letras elaborado por Cardoso (2009). A autora divide em categorias as relações biunívocas entre letra e fonema; fonemas representados por mais de uma letra; letras que representam mais de um fonema; fonemas não representados ortograficamente e letra sem correspondência fonológica. Podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2 - Sistema Ortográfico X Sistema Fonológico

1. Relações biunívocas entre letra e fonema

p = / p / - pá, tapa

f = / f / - fila, afeto

b = / b / - bala, cabelo

v = / v / - vila, novo

2. Fonemas representados por mais de uma letra

/ i / = i - lima

/ k / = c - cara

/ g / = g - gato

e - forte

q - quase

gu - pague

qu - brinquedo

/ u / = u - confuso

/ ʃ / = x - xícara

/ s / = s - sala

o - caso

s - resto

x - próximo

ch - chave

c - cedo

/ y / = i - leite

e - mãe

/ ʒ / = g - monge

ç - taça

ss - massa

j - monja

sc - nascer

/ w / = u - caule

s - desde

sç - cresça

o - pão

xc - exceder

l - calma

/ õ / = õ - põe

xs - exsudar

on - donde

om - ombro

3. Letras que representam mais de um fonema		
i = / i / - fita / y / - foi	c = / k / - caso / s / - cedo	r = / R / - caro / h / - rato, porta / h / - carga ø - amar
x = /kis / - fixo		
u = /u / - veludo /w / - céu	s = / s / - sala / z / - piso / ʒ / - teste	m = / m / - mola /wm/ - amam /ym/ - amém
o = / o / - tolo / ɔ / - jóia /u/ - belo /w/ - cão	z = / z / - zona / s / - nariz	n = / n / - nada /yn/ - hífen
e = / e / - ateu / ε / - réu / i / - escada / y / - mãe	l = / l / - lado /w / - bolsa ø - azul	x = / ʒ / - enxada / s / - máximo / z / - êxodo
d = / d / - dado /dʒ/ - doido	g ≠ /g / - gato / ʒ / - gema	t = / t / - tato / tʃ / - oito
4. Fonemas não representados ortograficamente: / i / = abdicar, pneu, ritmo.		
5. Letra sem correspondência fonológica: h = ø humor, homem, há.		

Fonte: Cardoso (2009, p. 47-48)

A apresentação da correspondência do fonema/letra se justifica devido ao fato deste estudo abordar desvios na escrita, em específico, desvios influenciados por aspectos morfofonológicos. Neste prisma, entender que os sons que exercem a função de estruturar morfemas, que devido à ocorrência de substituição ou eliminação destas unidades sonoras acarretam a mudança de significado, são chamados fonemas, segundo Cagliari (2002b), é importante em virtude da abordagem morfofonológica presente neste trabalho.

1.3 Consciência morfológica

A habilidade de refletir sobre morfemas, unidades linguísticas menores com significado próprio, é denominada consciência morfológica. Por conseguinte, o desenvolvimento dessa habilidade pode contribuir nos processos de leitura e escrita dos alunos (CARLISLE, 1995). A consciência morfológica constitui-se no controle de bases dos elementos mórficos: afixo, prefixo e sufixo, esses podem ser classificados como de derivação ou flexão (CASALIS e LOUIS-ALEXANDRE, 2000). Os flexionais particularizam o gênero e o número nas seguintes

classes gramaticais, substantivos e adjetivos, nos verbos integram os sufixos temáticos e os que indicam modo, tempo, número e pessoa. Os derivacionais podem ter prefixo por exemplo “reler” ou ter sufixo na forma “padeiro”. Sabemos que a contribuição da consciência morfológica não surge de forma espontânea e a verificação das relações entre a escrita e a morfologia através de explanações e reflexões na sala de aula poderá surtir resultados significativos para a aprendizagem da escrita ortográfica. Neste sentido, Nunes e Bryant (2006) aclaram sobre a relevância dos morfemas na aprendizagem da escrita, visto que os elementos mórficos interferem na forma em que as palavras são escritas, em ortografias próximas da transparência, como a do português brasileiro, contribuem para facilitar o domínio da escrita de irregularidades na correspondência fonema/grafema. Nessa perspectiva, Bryant, Nunes e Aidinis (1999) afirmam que quando há mais do que uma grafia para o mesmo som, é uma das situações que se exige consideração morfológica.

No que se refere à existência de mais do que uma grafia para o mesmo fonema na escrita de morfemas ou terminações que são homófonas, mas não homógrafas, enquadra-se no objeto de intervenção dessa pesquisa. São exemplos dessa situação “beleza” e “ínglesa”; “idiotice” e “disse”; “falaram” e “falarão”. Especificamente, no que tange às terminações homófonas -am e -ão, um estudo feito com 64 crianças do primeiro ao oitavo ano por Nunes (1992) tencionava verificar como é que as crianças grafavam a terminação homófona [ãw], que em português pode ter duas formas de representação: -ão ou -am. De acordo com essa autora, a grafia destas terminações pode ser explicitada através de uma regra morfológica ou de uma regra fonológica. No que se refere à regra morfológica escrevemos -ão se esta terminação for um morfema aumentativo ou uma composição da forma verbal na 3ª pessoa do plural do futuro do presente e na 3ª pessoa do plural de alguns verbos flexionados no presente do modo indicativo; utilizamos -am se esta terminação for constituinte de forma verbal dos tempos de flexão verbal: pretérito perfeito, imperfeito, mais que perfeito e em muitos verbos flexionados no presente do modo indicativo, além disso, há usos no modo imperativo e subjuntivo. Em contrapartida, pertinente à regra fonológica, escrevemos -ão se esta terminação verbal for tônica e -am se for átona (SOARES, 2016, p. 304).

Os resultados da pesquisa de Nunes (1992) evidenciaram que a distinção correta das terminações homófonas -am e -ão foi verificada em produções feitas pelos alunos-partícipes de 8ª série, hoje denominado 7º ano.

Nesse caso, há dependência de consciência fonológica e morfológica. Percebemos que este desvio na escrita que envolve uma marcação morfofonológica equivocada incita observações no que se refere a elementos mórficos.

Ante o exposto, a Morfologia estuda os morfemas e suas variedades combinatórias para que a palavra possa ser formada e constituída de sentido. Sendo assim, são necessárias algumas considerações sobre morfemas, unidades significativas que estruturam a palavra.

1.3.1 Palavra: um conceito complexo.

De acordo com o conceito de palavra como uma unidade formal da linguagem que desassociada ou associada a outras palavras pode construir um enunciado (PETTER, 2003), seria de fácil compreensão definir esta terminologia. Contudo, teóricos afirmam que o conceito envolve certa complexidade.

Sabemos que conceituar o termo palavra envolve aspectos complexos em virtude de sua definição ser concebida em diferentes perspectivas relativas a um determinado segmento dos estudos linguísticos. No entanto, não pretendemos versar sobre a complexidade do conceito de palavra e sim trazer alguns conceitos que favoreçam este trabalho.

O uso desta terminologia faz referência a vocábulos que abrigam significado lexical ou extralinguístico. Nesta faceta, percebemos que há uma distinção entre palavra e vocábulo, “Toda palavra é vocábulo, mas nem todo vocábulo é palavra” (MONTEIRO, 2002, p. 12). Esta afirmação aclara que no léxico há presença de vocábulos que não tem status de palavras, a saber, as preposições, conjunções, artigos, dentre outros. Estas carregam significados gramaticais que são percebidos quando relacionados a outros vocábulos, neste sentido, Margotti e Margotti (2008) esclarecem

Se na escrita, o espaço em branco entre as palavras é válido para identificar a maior parte delas, o mesmo não se presta para identificar palavras na fala, na qual é possível distinguir vocábulos formais e vocábulos fonológicos. Certas sequências de sons podem ser associadas a um só vocábulo formal, ou a mais de um, conforme o contexto e o significado que a elas se atribui. (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008, p. 15).

Na concepção dos autores, a distinção entre vocábulo fonológico, que corresponde a uma divisão, de forma espontânea, na emissão vocálica, e vocábulo formal não está relacionada estritamente a aspectos semânticos, outrossim, envolve comumente a falta de interrupção ou marcação fonológica que seja determinante entre vocábulos na cadeia fônica.

Outra denominação sobre a convergência entre palavra e vocábulo é apresentada por Câmara Jr. (1978, p. 88).

1) forma presa, que só aparece ligada a outra e por ela condicionada; 2) forma dependente, que nunca aparece isolada, mas pode aparecer ligada a outra que não é aquela que a condiciona, quando entre ela e a sua condicionante se intercalam livremente outras formas; 3) forma livre, que aparece não raro isolada.

Assim, podemos dizer que formas presas não têm status de funcionalidade sozinhas, para funcionarem, precisam se ligar a uma forma livre ou mesmo a outras formas presas, como no vocábulo formal [reviver] é a junção de [re], uma forma presa e [viver], uma forma livre. Ademais, mencionamos a palavra “desleais” junção de quatro formas presas [des] [lea] [i] [s].

No que se refere às formas presas e dependentes Margotti e Margotti (2008) sinalizam que

As formas dependentes não se segmentam em outras unidades de sentido, isto é, são sempre formadas por um único morfema [...], ao passo que as formas livres são constituídas de um ou mais morfemas, representados por formas livres ou formas presas. (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008, p. 18)

Segundo os autores, podemos resumir que os vocábulos formais que são considerados palavras recebem a denominação de formas livres, por outro lado, as formas dependentes são vocábulos formais, no entanto, não possuem status de palavras. Destacamos que o termo forma neste contexto remete à ideia nocional de estrutura.

Relacionados às formas, Basílio (2014) destaca a ideia de palavra como forma livre mínima, que faz a constituição de um enunciado independentemente, em contrapartida a forma presa se realiza conjuntamente com outra, em uma relação de dependência.

Mencionamos que há diferentes conceitos da terminologia “palavra” presentes na literatura relacionados a outras perspectivas teóricas, no entanto, para este trabalho, empregamos o termo palavra relacionado à análise dos desvios na escrita, como por exemplo, utilizamos as expressões “palavra fonológica e palavra gramatical” (CUNHA, 2004) na análise de hipossegmentação e hipersegmentação na perspectiva prosódica.

Sumarizamos que, no tocante às propriedades das palavras, interessamos em três conceitos de palavra referentes à representação gráfica, o conceito de palavra está relacionado à junção de grafemas segmentados por espaços ou pontuação gráfica; na perspectiva fonológica, a palavra é caracterizada por agregar exclusivamente um acento primário ou pelo controle de certas regras tipificadas; ao âmbito morfológico, um vocábulo formal.

Isto posto, entendemos que há palavras que são constituídas por apenas um morfema e outras que se formam pela junção de vários morfemas. Assim, uma abordagem relativa a morfemas segue na próxima seção.

1.3.2 Morfemas

A despeito da variedade de definições do termo morfema na literatura, citamos a definição de Rosa (2003, p. 50) “cada morfema é um átomo de som e significado – isto é, um signo mínimo”. Mencionamos também, a noção conceitual de Kehdi (1990, p. 68), morfemas “são unidades mínimas significativas, depreendidas por comutação” e à conceituação orientada por Margotti e Margotti (2008):

Rigorosamente, no entanto, morfema é uma unidade abstrata de sentido, representada por uma ou mais formas, ou seja, na prática, um morfema pode apresentar variações formais. Assim, se observarmos os vocábulos dizer, disse, digo e direi, parece evidente que há em todos um mesmo morfema que se realiza nas formas [diz], [diss], [dig] e [di]. (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008, p. 26).

A partir das noções conceituais de morfema, podemos dizer que o morfema é uma unidade de abstração constituinte do sistema linguístico. Nesta vertente, aclaramos que o morfema, como forma abstrata da língua, se concretiza foneticamente através do morfe. Retomamos para elucidação os exemplos da citação, o verbo dizer apresenta um morfema básico ou nuclear que se materializa nos alomorfes: [diz], [diss], [dig] e [di]. Dessa forma, há mais de um morfe para o morfema. Este processo é denominado de alomorfia. Salientamos que a alomorfia não é exclusiva de morfema básico (raiz), pode ocorrer em outras categorias de morfemas. Ademais, é necessário considerarmos que o morfema se concretiza sem o morfe, no entanto, não significa que o morfema não exista. Neste sentido, para computá-lo, recebe uma representação gráfica na comutação mórfica, utilizamos o símbolo Ø (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008).

Inteiramos que apesar de estabelecer relações semânticas, as noções das terminologias morfema, morfe e alomorfe possuem noções que se diferem e esta distinção é de relevância na descrição mórfica dos vocábulos. Após explanação de morfema, morfe e alomorfe, passamos a classificação dos morfemas.

Segundo Silva e Koch (2011), os morfemas em Língua Portuguesa são constituídos de um quarteto morfemático: classificatórios, flexionais, derivacionais e relacionais.

I. Os **classificatórios** se constituem pelas vogais temáticas ou vogais de ligação. São responsáveis pela distribuição dos vocábulos nas categorias dos nomes e dos verbos, a saber, em mes-a, tapet-e, miol-o, são as vogais átonas finais (-a, -e, -o) que caracterizam essas formas em nomes. Nas formas par-a-r, torc-e-r, sorr-i-r, as vogais tônicas (-a, -e, -i) são o elemento que categoriza a conjugação do verbo.

II. Os **flexionais** são divididos em aditivos, substrativos, alternativos, morfema zero e morfema latente.

Os aditivos são resultantes da agregação de um ou mais fonemas no morfema lexical ou radical, indicando noções linguísticas de gênero e número. Outra categoria específica denominada morfema cumulativo pode se enquadrar nos morfemas aditivos.

Os cumulativos, que resultam da acumulação de mais de uma noção gramatical numa forma linguística indivisível. Tais morfemas são constantes nos verbos portugueses. Em amáramos, bebêramos e partíramos por exemplo, nos segmentos /ra/ e /mos/ a indicação de modo se acumula com a de tempo e a de número com a de pessoa (SILVA e KOCH, 2011, p. 39).

Os substrativos marcam quando um segmento fônico é extinto do radical, a saber, na formação do feminino de irmão, ao invés de ocorrer o acréscimo da marca do gênero feminino ao radical, há supressão.

Os alternativos são o produto de permutação ou alternância de um fonema no interior de um segmento vocabular, uma espécie de metafonía. Considerados em português como morfemas redundantes.

Há duas subcategorias de morfemas flexionais que apresentam certa semelhança, no entanto, são distintos: o morfema zero e o latente. O morfema zero indica quando a categoria gramatical a ser expressa está ausente, ou seja, não há morfe concretizado na palavra escrita. Por outro lado, o morfema latente que apesar de apresentar a ausência da marca gramatical não indica qualquer categoria gramatical em virtude de não portar morfema gramatical autônomo. Consequentemente, o morfema latente difere do morfema zero. No que se refere à distinção Silva e Koch (2011) esclarecem que

distingue-se daquele porque não apresenta morfema gramatical próprio para indicar qualquer categoria, isto é, não traz em si mesmo o contraste entre as categorias gramaticais. Os vocábulos lápis e artista, por exemplo, funcionam isolados e inalterados para indicar as significações gramaticais de singular-plural e masculino-feminino respectivamente. (SILVA e KOCK, 2011, p. 41).

III. Os **derivacionais** ocorrem com agregação de morfemas que criam novas palavras na língua, estes se diferem dos flexionais que não criam novas palavras.

IV. Os **relacionais**, apesar de pertencer à sintaxe, são mencionados pelas autoras como casos de preposições, conjunções e pronomes relativos.

Após expor a tipologia dos morfemas, podemos sintetizar a classificação dos morfemas em: i) radicais; ii) afixos: englobando os prefixos e os sufixos derivacionais e os flexionais iii) vogal temática; iv) morfema zero.

Frisamos que as classificações dos morfemas foram necessárias para reafirmar o que já foi destacado na parte introdutória referente à terminologia empregada neste estudo “terminações”, no sentido de dois fonemas no remate de palavras. Enfatizamos que não concebemos ser coerente nomeá-los de sufixos, morfemas ou desinências em virtude de o morfema ser uma unidade indivisível, mesmo os cumulativos que agrupam mais de uma informação gramatical.

Para corroborar a justificativa da escolha da terminologia deste estudo, é essencial utilizarmos a apresentação da estrutura básica do verbo, categoria envolvida na proposta de intervenção da pesquisa. Os verbos são uma classe com várias possibilidades flexionais. Embora complexa, a estrutura verbal é bastante acessível. Margotti e Margotti (2008) destacam que

a estrutura básica dos verbos é relativamente simples, resumindo-se a: $R^5 + VT + DMT + DNP$ (radical, mais vogal temática, mais desinência modo-temporal, mais desinência número-pessoal), sempre nessa ordem. Isso não quer dizer, no entanto, que os morfemas estejam sempre presentes. (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008, p. 87).

Entendemos que os autores no que se refere à não presença dos morfemas na estrutura básica do verbo, apontam para a não concretização dos morfes, no entanto, na estrutura básica verbal, é representado pelo morfema zero. Sendo assim, a não concretização do morfema através dos morfes não significa que o morfema não esteja presente, apenas indica que não ocorreu materialização dessa unidade de abstração na forma verbal através de segmentos mórficos.

Assim, notamos que as desinências de modo-tempo e número-pessoa são marcadas na forma verbal por morfemas que carregam noções gramaticais. Segundo Silva e Koch (2009), similarmente, apresentam uma fórmula geral referente à composição estrutural em Português: $T (R + VT) + DF (DMT + DNP)$, sendo, T (tema), a união do radical e vogal temática e DF (as desinências flexionais), englobam as de modo-tempo e número-pessoa.

Identificamos que desinências flexionais (DMT e DNP) na estruturação verbal são morfemas cumulativos, pois carregam mais de uma informação gramatical e são indissociáveis, visto que é impossível dividir os morfes que concretizam morfemas cumulativos e atribuir significado gramatical para cada segmento do morfe.

Tomamos como exemplo a estrutura verbal “am-a-ria-mos”, não podemos interpretar

⁵ “Na perspectiva sincrônica, a raiz (R) coincide com o radical (Rd) primário.” (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008, p. 38).

que [s] indica plural e o segmento [mo] indica primeira pessoa do plural. Assim, o que podemos afirmar é que a desinência número-pessoal, materializada no morfe [mos], carrega informações gramaticais, do mesmo modo, não dividimos a desinência modo-temporal concretizada pelo morfe [ria].

Em caráter de elucidação seguem exemplos ilustrados de Margotti e Margotti (2008).

Quadro 3 - Flexão do pretérito perfeito – modo indicativo

	R	VT	DMT	DNP ⁶	R	VT	DMT	DNP	R	VT	DMT	DNP
P1	fal	e	Ø	i	vend	i	Ø	Ø	part	i	Ø	Ø
P2	fal	a	Ø	ste	vend	e	Ø	ste	part	i	Ø	ste
P3	fal	o	Ø	u	vend	e	Ø	u	part	i	Ø	u
P4	fal	a	Ø	mos	vend	e	Ø	mos	part	i	Ø	mos
P5	fal	a	Ø	stes	vend	e	Ø	stes	part	i	Ø	stes
P6	fal	a	ra	m	vend	e	ra	m	part	i	ra	m

Fonte: Margotti e Margotti (2008, p. 94)

Quadro 4 - Flexão do futuro do presente – modo indicativo.

	R	VT	DMT	NP	R	VT	DMT	NP	R	VT	DMT	NP
P1	fal	a	re	i	vend	e	re	i	part	i	re	i
P2	fal	a	rã	s	vend	e	rã	s	part	i	rã	s
P3	fal	a	rã	Ø	vend	e	rã	Ø	part	i	rã	Ø
P4	fal	a	re	mos	vend	e	re	mos	part	i	re	mos
P5	fal	a	re	is	vend	e	re	is	part	i	re	is
P6	fal	a	rã	o	vend	e	rã	o	part	i	rã	o

Fonte: Margotti e Margotti (2008, p. 91)

Nas tabelas, percebemos que -am e -ão não podem ser considerados morfemas. Salientamos que a 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito é a única que apresenta a realização concreta do morfema cumulativo (DMT), materializado em /ra/, as outras pessoas apresentam o morfema zero, dessa forma, esta ocorrência do morfe /ra/ corresponde à mesma (DMT) que é utilizada concretamente na 3ª pessoa do plural na flexão do futuro do presente. Desse modo, a (DNP) é determinante na distinção dos referidos tempos de flexão verbal o /m/ indicador do pretérito perfeito e /o/ do futuro do presente. Mesmo se analisarmos a terminação -ão, a partir da proposta de Mateus e D'Andrade (2000), que concebe o futuro do presente, como um tempo de flexão verbal composto pela forma infinitiva e aderida de marcadores de tempo e pessoa pelo presente do indicativo do verbo “haver” (MATEUS e D'ANDRADE, 2000, p. 115), esta

⁶ “As pessoas gramaticais serão numeradas de P1 a P6, sendo as três primeiras do singular e as três últimas do plural.” (MARGOTTI e MARGOTTI, 2008, p. 91).

não poderia ser considerada morfema, apenas como segmento morfemático.

Evidenciamos que a estrutura morfológica verbal, geralmente, é referenciada por diversos autores a partir de Câmara Jr. (1970). Por conseguinte, mostramos a estrutura morfológica apresentada por Schwindt e Wetzels (2016) que segue o mesmo padrão, como podemos observar nas figuras a seguir

Figura 1 - Flexão do pretérito perfeito⁷

$\text{fal}]_{\text{root}} \text{e}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{i}]_{\text{pn}}$	$\text{bat}]_{\text{root}} \text{i}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{i}]_{\text{pn}}$	$\text{part}]_{\text{root}} \text{i}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{i}]_{\text{pn}}$
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{ste}]_{\text{p}} + \emptyset]_{\text{sg}}$	$\text{bat}]_{\text{root}} \text{e}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{ste}]_{\text{p}} + \emptyset]_{\text{sg}}$	
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{o}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{u}]_{\text{pn}}$		
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{mos}]_{\text{pn}}$		
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \emptyset]_{\text{tam}} + \text{ste}]_{\text{p}} + \text{s}]_{\text{pl}}$		
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{ra}]_{\text{tam}} + \text{ũ}]_{\text{pn}}$		

Fonte: Schwindt e Wetzels (2016, p. 197)

Figura 2 - Flexão do futuro do presente

$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{re}]_{\text{tam}} + \text{i}]_{\text{pn}}$	$\text{bat}]_{\text{root}} \text{e}]_{\text{theme}} + \text{re}]_{\text{tam}} + \text{i}]_{\text{pn}}$	$\text{part}]_{\text{root}} \text{i}]_{\text{theme}} \text{re}]_{\text{tam}} + \text{i}]_{\text{pn}}$
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{ra}]_{\text{tam}} + \text{s}]_{\text{pn}}$	...	...
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{ra}]_{\text{tam}} + \emptyset]_{\text{pn}}$	...	...
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{re}]_{\text{tam}} + \text{mos}]_{\text{pn}}$	...	...
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{re}]_{\text{tam}} + \text{is}]_{\text{pn}}$	...	...
$\text{fal}]_{\text{root}} \text{a}]_{\text{theme}} + \text{ra}]_{\text{tam}} + \text{ũ}]_{\text{pn}}$	...	...

Fonte: Schwindt e Wetzels (2016, p. 197)

As figuras apresentadas mais uma vez ratificam a escolha da terminologia empregada neste estudo. Esclarecemos que foram feitas demonstrações da flexão morfológica verbal do pretérito perfeito e futuro do presente no modo indicativo. No entanto, as terminações homófonas -am e -ão ocorrem em outros tempos flexionais verbais não apresentados.

Além disso, se analisarmos a 3ª plural de ambos os tempos de flexão verbal das tabelas percebemos que não há diferença na transcrição da flexão morfológica realizada pelo autor, o morfema concretizado no morfe /m/ e o morfema materializado no morfe /o/, nas formas “falaram” e “falarão”, somente se diferem na forma gráfica. Suscitamos que seria um dos fatores que gera a permutação das terminações na escrita ortográfica.

⁷ “Morphological structure of Portuguese finite forms [Root + Theme] Stem + Tense/Aspect/Mood + Person/Number.” (SCHWINDT e WETZELS, 2016, p. 197).

1.4 Ortografia

Discorrer sobre ortografia é deveras um assunto controverso, devido ao fato de esse objeto de ensino ser contraditório permeando a área educacional. Em um polo, há aqueles que distorcem a questão ortográfica enfatizando-a no que se refere ao erro ortográfico, em contrapartida, noutro extremo, há aqueles, que defendem uma aprendizagem e o uso da língua escrita de modo mais útil e significativo, consideram a correção ortográfica um traço de conservadorismo. Essas posturas aparentemente equivocadas precisam de uma mudança, na tentativa de superar a visão distorcida que se tem da ortografia, principalmente, o professor/a professora. Nesse sentido, Moraes (2010) frisa

Para superar esses “pré-conceitos”, penso que é preciso mudar a forma como enxergamos a ortografia. Acredito que se nós, professores, conhecermos as razões de sua existência e de sua organização, poderemos nos preparar melhor para dar conta do nosso papel, quando se trata de ajudar o aluno a “escrever certo”. E vir a fazê-lo de um modo mais eficaz que o vivido por nós na condição de alunos, quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever. (MORAIS, 2010, p. 9).

Podemos dizer que para que o professor/a professora consiga ser exitoso/exitosa no que se refere ao ensino ortográfico significativo é relevante que esse profissional tenha os conhecimentos fonético-fonológicos para conseguir fazer da diagnose dos desvios na escrita cometidos pelo aluno/pela aluna seu ponto de partida para o planejamento de estratégias de intervenções que venham levar em consideração a bagagem linguística que o aluno/ a aluna possui. Nessa perspectiva Bortoni-Ricardo (2006) afirma.

Os alunos que chegam à escola falando “chegamu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 15).

Um ensino pautado na valorização e respeito ao aluno/à aluna e na explicação que o sistema de escrita do português brasileiro tem um padrão mais transparente que opaco, mas que apresenta traços de arbitrariedade pode contribuir para um ensino-aprendizagem do nosso sistema de escrita exitoso. Dessa forma, “Se a padronização é impositiva, não deixa de ser necessária” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 14). Porém, é necessário que o aluno/a aluna seja conscientizado sobre o que é a escrita e a ortografia. Assim, Cagliari (1999) nos orienta,

[...] explicar o que é a escrita, a sua história enquanto ensina a ler e a escrever, é uma maneira bastante interessante de mostrar os tipos possíveis de escrita

que usamos, explicar o que é a ortografia e como funciona, esclarecer que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que esse *escrito* passe para a forma ortográfica. (CAGLIARI, 1999, p. 79).

Neste ponto de vista, é relevante que o aprendiz conheça os aspectos que envolvem a escrita na alfabetização e, no que concerne ao Ensino Fundamental II, que engloba esta pesquisa, acreditamos que reflexões sobre a escrita são válidas no contexto de que a escrita não representa fielmente a fala. Sendo assim, os alunos/as alunas devem construir conhecimentos entre as regularidades e irregularidades que envolvem o sistema de escrita ortográfica. Neste sentido, a irregularidade que envolve a escrita das terminações homófonas -am e -ão relaciona-se a aspectos morfofonológicos, sendo assim, é importante versarmos acerca da Morfofonologia.

1.5 A Morfofonologia

Segundo Schwindt (2006), a Morfologia e a Fonologia tiveram trajetórias específicas embora sendo facetas que mantêm uma contínua relação. Por conseguinte, a Fonologia manteve seu status autônomo e de reconhecimento nos estudos linguísticos, em contrapartida, a Morfologia apresentou certa instabilidade na esfera de escolas linguísticas.

Podemos dizer que no historicismo, a Morfologia manteve-se em ligação à noção paradigmática, que limitava a identificação, principalmente, da raiz e terminações que possibilitava comparar línguas conexas e atingiu seu ápice durante a corrente estruturalista quando se estabeleceu a noção de morfemas, seguido por um período obscuro no gerativismo e na década de 70, reaparece com diferentes abordagens.

A Morfofonologia fundamenta-se na proposta trubetskoyana (SCHWINDT, 2006), e tratava-se de uma disciplina cujo objetivo era encarregar-se de intermediar as relações entre a fonologia e a morfologia.

Neste enfoque, a Morfofonologia é uma disciplina que contribui significativamente como intermediária no que se refere aos estudos fonológicos e morfológicos, de acordo com Cagliari (2002a):

Morfofonologia (ou morfofonêmica) é o estudo da estrutura fonológica dos morfemas. Segundo Trubetskoy (1939), trata-se de um processo em que ocorre mudança de fonemas e não de alofones, como em elétrico e eletricidade (/k/ ~ /s/). Portanto, todo fenômeno de alomorfia é uma questão de morfofonologia. (CAGLIARI, 2002a, p. 64).

Nesta perspectiva, é de interesse deste trabalho investigar as trocas das terminações de remate -am e -ão que envolvem processo alomórfico na flexão, a saber, *amaram* e *amarão*, concretizados nos morfemes /m/ e /o/, que constituem o morfema cumulativo que expressa informações número-pessoal de 3ª pessoa do plural. Comparando-se as duas formas verbais, estes morfemes seriam o único distintivo que atualizaria o tempo verbal que estas formas estão flexionadas. Em consequência de o morfeme -ra concretizar a DMT tanto para a 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito, do pretérito mais que perfeito e do futuro do presente, informando três possibilidades de tempos de flexão verbal. Assim sendo, a DNP materializada pelos morfemes -m ou -o, clarificam esta distinção de que *amaram* está flexionado no pretérito perfeito ou no pretérito mais que perfeito e *amarão* no futuro do presente, sendo que todos se enquadram no modo indicativo.

Schwindt (2006) faz referência à tríade de função básica da Morfofonologia trubetzkoyana, que se refere

(i) ao estudo da estrutura fonológica dos morfemas; (ii) estudo das mudanças combinatórias nos sons que constituem um morfema, quando este morfema se combina com outros morfemas; (iii) estudo das alternâncias de sons que têm uma função morfológica (SCHWINDT, 2006, p. 304).

Sempre que as combinações de morfemas na flexão verbal alteram os sons através de sua concretização em morfemes, no caso das terminações deste estudo, -am e -ão, transformam o remate final do verbo flexionado, ora tônico, ora átono, trata-se de uma questão morfofonológica. Neste prisma, acreditamos em um condicionamento morfofonológico, no entanto, seria necessária uma pesquisa específica. Porém, sabemos que as trocas das terminações -am e -ão na escrita invocam aspectos morfofonológicos.

Neste âmbito, presumimos que uma intervenção morfofonológica neste tipo específico de desvio na escrita contribuiria ao aprimoramento na escrita pertinente ao uso das terminações -am e -ão na produção de texto escrito. Por conseguinte, o aluno-partícipe poderia fazer reflexões linguísticas que favoreceriam a construção de conhecimento.

Neste aspecto de ensino-aprendizagem, o professor/a professora precisa adquirir conhecimentos no que tange às semiologias dos desvios na escrita. A partir do reconhecimento desta necessidade, a caracterização semiológica dos desvios na escrita assume um papel de contribuição significativa, no sentido de nortear o trabalho docente na sala de aula e na apropriação de conhecimentos morfofonológicos.

À vista do exposto, apresentamos a caracterização semiológica dos desvios na escrita orientada por Zorzi (1998, 2003) no próximo capítulo.

2 CARACTERIZAÇÃO SEMIOLÓGICA DOS DESVIOS NA ESCRITA

Este capítulo é formado por três seções: na primeira seção, apresentamos algumas considerações sobre os desvios na escrita. Na segunda, uma macroseção, versamos sobre as categorias dos desvios na escrita elencadas por Zorzi (1998,2003). Para finalizar o capítulo, abordamos à questão da produção textual no trabalho com a Língua Portuguesa, esta seção fragmenta-se em mais duas subseções, uma aborda o gênero discursivo memórias e a outra, o tempo verbal em narrativas.

2.1 Desvios na escrita

Os desvios na escrita ortográfica não podem ser considerados como somente relacionados à falha atencional ou falta de domínio na escrita, segundo Cagliari (1999, p. 78), “[...] é preciso ser menos implacável com os erros ortográficos [...]”. Desta maneira, é necessário observarmos atentamente os desvios cometidos pelos aprendizes na apropriação da escrita, em razão de que a oralidade antecede a escrita. A criança, muito precocemente, se encontra em ambiente sonoro de sua língua nativa, no entanto, ao chegar na escola, passa a ter contato com um sistema convencional, que é a escrita, a qual a criança deve se apropriar em nível de escolarização. Nessa perspectiva Scliar-Cabral (2003) afirma

Fica bem claro, dada a documentação histórica, que a linguagem verbal oral se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de humanização, enquanto a linguagem verbal escrita é uma invenção, cuja aprendizagem intensiva e sistemática é necessária, na maioria dos casos (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 26).

Percebemos que a aprendizagem da escrita acontece sistematicamente, sendo necessária uma atenção especial no que se refere aos desvios na escrita presentes nos escritos das crianças, em virtude de que tais ocorrências podem revelar as dificuldades encontradas na aquisição do sistema alfabético ortográfico.

Neste sentido, é natural que, quando a criança inicia a aquisição da escrita, traga consigo influência das habilidades que já possui pertinentes à oralidade. Consequentemente, há uma certa tendência, por parte dos aprendizes, de escrever as palavras da maneira pela qual é pronunciada. Nesta lógica, Zorzi (2003) esclarece que

Essa tendência para escrever do modo como as palavras são pronunciadas, tão presente nas etapas iniciais da aprendizagem da escrita, põe à mostra o

conhecimento fonêmico em nível segmental. Isso quer dizer que a criança toma como referência, para determinar que letra deve usar, aqueles sons que ela é capaz de identificar em seu padrão de pronúncia da palavra, procedendo então a uma correspondência um a um: som falado/letra que escreve. (ZORZI, 2003, p. 50).

Observamos que há necessidade de que o aprendiz faça a distinção entre o falar e o escrever no que tange à escrita ortográfica, que é um processo complexo para o aprendiz. Conforme Cagliari (1989, p. 117), as letras e os sons da fala estabelecem relações complicadas e afirma que “É uma ilusão pensar que a escrita é o espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Consequentemente, há mais de uma possibilidade de leitura da grafia de palavras e, no que concerne à escrita, recursos específicos, e.g.: duas letras para representar um som, letras que não são pronunciadas, uma mesma letra para diferentes segmentos fonéticos ou inversamente, dentre outros, são utilizados na escrita, fato este que a torna um processo complexo, desencadeando os desvios ortográficos. Sob esta ótica, Zorzi (2003) aponta que, para que os desvios na escrita sejam superados e minimizados dependem do entendimento de que fala e escrita são sistemas distintos, no entanto, se assemelham. Além disso, a sobreposição da palavra impressa à sonora pode contribuir no processo de aquisição da escrita ortográfica do aprendiz.

Neste contexto, independente da natureza do desvio ortográfico, se referente ao sistema ortográfico ou fonológico da língua, são vistos como parte do processo de aquisição da escrita ortográfica (CAGLIARI (1989); ZORZI (1998); CARRAHER (1990)). Assim sendo, os desvios na escrita são explicáveis e previstos. Geralmente, não ocorrem de forma aleatória e sim, estão associados a processos linguísticos. Por isto, é crucial que o professor/a professora conheça os motivadores dos desvios na escrita e sua caracterização semiológica. Dessa maneira, poderá criar estratégias de intervenção específicas que possam levar os alunos/alunas a conhecer mais amplamente como a Língua Portuguesa funciona, em consequência, apropriar-se da escrita ortográfica.

2.2 Caracterização semiológica dos desvios na escrita de Zorzi (1998, 2003)

Um estudo sistematizado da linguagem escrita foi realizado por Zorzi (1998) em busca da compreensão do modo de ocorrência da apropriação do sistema ortográfico pelo aprendiz. Para tanto, utilizou procedimentos metodológicos que envolviam ditados e produções de texto.

Neste estudo o autor observou as especificidades linguísticas e a trajetória dos desvios

na escrita apresentados pelos alunos/pelas alunas.

À vista disso, o autor, referenciando-se em Cagliari (1989) e Carraher (1990), apresenta dez categorias para os desvios na escrita mais recorrentes e uma categoria para os desvios inexplicáveis pelo pesquisador.

A tabela, na sequência, mostra os dados de Zorzi (1998):

Tabela 1 - Ocorrência de desvios na escrita nas quatro primeiras séries referentes ao ensino fundamental e média geral das séries

Tipos de alterações	1ª s.%	2ª s.%	3ª s.%	4ª s.%	Total das 4 séries %
1. representações múltiplas	21,1	12,6	8,5	5,3	47,5
2. apoio na oralidade	6,9	4,6	3,3	2	16,8
3. omissões	4,2	2,4	1,7	1,3	9,6
4. junção/separação	3,1	1,9	1,8	1	7,8
5. confusão am x ão	2,1	1,4	1,1	0,6	5,2
6. generalização	1,7	1,3	0,9	0,7	4,6
7. surdas e sonoras	1,3	1,4	0,7	0,4	3,8
8. acréscimo de letras	0,6	0,3	0,3	0,2	1,4
9. letras parecidas	0,6	0,4	0,2	0,1	1,3
10. inversões	0,4	0,1	0,1	0,05	0,6
11. outras alterações	0,6	0,3	0,2	0,08	1,2
Nº de erro por série	9026	5679	3986	2505	21196

Fonte: Zorzi (1998) apud Zorzi (2003, p. 38)

A categorização não foi realizada fortuitamente e, sim, em ordem de incidências dos desvios na escrita.

Esta classificação servirá como parâmetro para a análise dos desvios encontrados nas produções textuais e transcrições dos ditados dos alunos-participes neste trabalho. Na sequência, uma exposição mais detalhada da categorização semiológica, que foi apresentada.

2.2.1 Representações múltiplas

A primeira categoria estabelecida pelo autor indica em destaque a ocorrência mais abrangente de desvios na escrita por parte dos participantes de seu estudo. A classe categórica a que se faz referência está relacionada à instabilidade entre sons e letras. Isto posto, há casos que um som pode ser escrito por uma gama de letras, similarmente, um processo inverso ocorre, uma letra pode representar mais de um som. Assinalamos que os desvios na escrita encontrados pelo autor que envolvem essa categorização específica são concernentes às letras que são representadas pelos fonemas: /s/ ('c', 'ç', 's', 'ss', 'sc', 'sç', 'x', 'z'), como em cedo, agúcar, sapo, passo, nasce, cresço e feliz; /z/ ('s', 'x', 'z'), exemplificado em caza, êzito, vizzinho; /ʃ/ ('ch', 'x'), nas palavras chuuva e peixe; /ʒ/ ('g', 'j'), na sequência, gente e jipe; /k/ ('c', 'k', 'q' 'qu'), em cavalo, Kelia, aquário e queijo; /g/ ('g', 'gu'), em agora e guerra; /v/ ('v' e raramente em 'w'), como representado em vaca e Wagner; /ʁ/ ('r' e 'rr'), identificados em rato e carro. Assim como as seguintes vogais nasais, excetuando-as quando em posição de coda final, isto é, a consoante ou consoantes em posição pós vogal nuclear: /ã/ ('ã', 'am', 'an'), percebidos em romã, samba e santa; /ẽ/ ('em', 'em'); em sempre e sentar; /ĩ/ ('im', 'in'); em tímpano e tintura; /õ/ ('om', 'on'); em ombro e onça; /ũ/ ('um', 'un'); em umbigo e untar. Nesta mesma categoria podemos enquadrar os fonemas que representam as letras: 'c' (/s/, /k/) na pronúncia em cinema e comida; 'g' (/ʒ/, /g/), como em geleia e garrafa; 'r' (/ʁ/, /r/), e.g.: rei e caro; 's' (/s/, /z/), na amostra salada e casamento; 'x' (/ʃ/, /s/, /z/, acrescentamos os fonemas /ks/), como o som em xícara, sintaxe, êxodo e tóxico; 'z' (/z/, /s/) em zangão e arroz. Incluímos também, as vogais 'e' (/e/, /E/) assumindo sons diferentes, como podemos notar nas palavras a seguir, pesado e dela, e para concluir 'o' (/o/, /ó/) e nas palavras, modelo e bola.

Notamos que os desvios na escrita que se abrigam nesta categoria é o de maior complexidade para o aprendiz. Apesar da incidência destes desvios, observamos na pesquisa de Zorzi (1998) que houve um decréscimo no decorrer das séries e acreditamos que o aprendiz apreendeu alguns conhecimentos fundamentais no que se refere às possibilidades múltiplas. De acordo com o pesquisador,

Um dos pontos mais altos do aprendizado da escrita, e dos mais difíceis de serem alcançados, caracteriza-se, portanto, pelo surgimento dessa espécie de desequilíbrio provocado pelas dúvidas. São elas que permitem pôr em cheque as formas de escrever as palavras, tanto aquelas que já fazem parte do vocabulário ativo da criança quanto outras palavras que raramente, ou até mesmo que nunca foram escritas por ela. Consciente dessas múltiplas correspondências, a criança pode questionar o modo como já escrevia palavras conhecidas (que poderiam estar sendo escritas de modo errado), modificando-as para a forma adequada, assim como formular questões apropriadas para saber como grafar corretamente palavras novas. Dessa forma, está aberta a possibilidade de memorização. (ZORZI, 2003, p. 53).

Enfatizamos que os desvios não são característicos apenas da aquisição da escrita em séries iniciais. Cagliari (1999, p. 78) ressalta que qualquer escrevente, em qualquer momento da vida que envolva a escrita, pode ter dúvidas ortográficas, de qualquer semiologia. Em consonância com esta visão, Zorzi (2003, p. 84) aponta que a apropriação do sistema ortográfico acontece progressivamente de modo sistemático e “praticamente interminável”. Esta categoria engloba muitas irregularidades entre a fala e a escrita e poderá em qualquer análise de produção textual ser encontrada.

2.2.2 Apoio na oralidade

No tocante à influência da oralidade na escrita, Zorzi (2003) aclara que em algumas ocasiões não se escreve do mesmo modo que se fala. Nessa categorização são encontradas palavras representadas graficamente de forma errônea devido a um apoio na oralidade, quando há divergência entre fala e escrita. Enquadra-se sob essa categoria formas como “papeu” por ‘papel’, “amá” por ‘amar’, “muintu” por ‘muito’, “fejão” por ‘feijão’, “palia” por ‘palha’, “quenti” por ‘quente’, “arrois” por ‘arroz’. Sobre esta tipicidade de alteração ortográfica, o autor pontua:

Esta também é uma categoria de erros que tem sido, muitas vezes, considerada como decorrente de dificuldades no plano da memória visual: a criança não seria capaz de reter, adequadamente, as palavras tal e qual as vê. A esse modo de pensar que parece limitar a escrita a processos unicamente visuais, podemos contrapor fatos linguísticos e estratégias que as crianças usam para decidir a escrita. (ZORZI, 2003, p. 88).

Apreendemos que os mecanismos da fala influenciam a escrita dos aprendizes, especialmente, na trajetória inicial de aquisição da escrita. No que concerne ao assunto e, especificamente, ao exemplo “muintu” por ‘muito’, Massini-Cagliari (1999, p. 123-124), deixa claro que nenhum falante da Língua Portuguesa pronuncia o ditongo no segmento da palavra

sem utilizar a nasalização, o que ocorre é que a escrita ortográfica não é a representação da fala de nenhuma pessoa.

Na concepção de Zorzi (2003), formas diferentes da norma ortográfica oriundas da influência da fala na escrita são manifestações aparentemente de substituições, omissões e acréscimos e devem ser categorizadas conjuntamente como “apoio da oralidade”, visto que é o padrão da fala. Para detalhar essa tríade que constitui essa categoria, segue um modelo desenvolvido pelo autor.

Quadro 5 - Exemplos de influência da oralidade na escrita

Substituições		Omissões		Acréscimos	
e – i	menina – minina	R	comer – come	i	também – tambeim
o – u	dormir – durmi	I	feijão – fejão	u	boa – boua
l – u	solta – souta	U	falou – falo	n	muito – muinto
lh – l	trabalhar – trabaliar	sílabas	estava – tava	nh	mãe – manhe

Fonte: Zorzi (2003, p. 89)

Os dois primeiros casos de substituição “minina” por ‘menina’ e “durmir” por ‘dormir’ da tabela apresentada, percebemos um processo fonológico que se nomeia de harmonia vocálica. Segundo Alves (2011), o processo é desencadeado pela assimilação de um ou mais traços que envolvam vogais. Sendo assim, há o alçamento das vogais médias altas no interior das palavras. No terceiro exemplo apontado pelo autor “souta” por ‘solta’, há ocorrência do processo de semivocalização da consoante alveolar lateral sonora “l”, na última exemplificação “trabaliar” por ‘trabalhar’ ocorre despalatalização da consoante palatal sonora lateral.

As omissões envolvem o apagamento de rótico em posição de coda final em “come” por ‘comer’, monotongação em “fejão” por ‘feijão’ / “falo” por ‘falou’ e aférese em “tava” por ‘estava’. Os acréscimos englobam exemplos de ditongação “tambeim” por ‘também’ / “boua” por ‘boa’; a nasalização de ditongo por assimilação progressiva “muinto” por ‘muito’ e por palatalização em “manhe” por ‘mãe’, acarretando a inserção de uma consoante palatal sonora nasal, transformando um monossílabo em dissílabo.

Enfatizamos que é necessário que o aprendiz entenda que a fala se difere da escrita. Nesta perspectiva, podemos reconhecer que a aprendizagem da ortografia não está estritamente ligada à memorização. Nesse aspecto, Morais (2010) explicita

Quando um aluno erra – porque cria certas “regularizações”, escrevendo por exemplo *mininu no lugar de “menino” –, está nos revelando que elabora suas

próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor. (MORAIS, 2010, p. 45).

Evidenciamos que se torna primordial o entendimento por parte do aprendiz de que entenda para que serve a escrita e as normas ortográficas. No que se diz respeito à funcionalidade da escrita ortográfica, Massini-Cagliari (1999) esclarece

Sua função é, basicamente, anular a variação linguística no nível da palavra. Portanto, eu posso falar “BAUDGI”, meu vizinho “BAUDI”, um conhecido, “BARDGI”, e um amigo do Sul, “BALDE”, não porque esta forma representa uma “pronúncia correta” (o que não é verdade), mas porque houve um consenso, na sociedade, de que todas devem escrever esta palavra assim. Não adianta ficar se perguntando o porquê de se ter escolhido esta forma ou não outra (por exemplo, “BAUDE”, já que esta escolha esbarra em questões históricas, que nos escapam com o passar dos anos. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 124).

Anuímos que no nível da fala, há mais possibilidades de pronúncia se comparada à escrita ortográfica, que admite apenas uma forma gráfica, esta uniformidade da escrita se torna positiva devido ao fato de facilitar a língua utilizada, o português. Nesta ótica, o aprendiz precisa entender que não pode referenciar-se unicamente no estrato fonológico. Neste sentido, apresentamos uma passagem do livro “A Língua de Eulália” de Bagno (2006) que faz referência à importância da função da escrita, na fala de um personagem que diz:

a gente ter sempre em mente que “nem tudo o que se escreve se pronuncia”, assim como “nem tudo o que se pronuncia se escreve”. A língua escrita serve como registro permanente... scripta manent... é usada para a transmissão do saber e da cultura, e muitas vezes é até interessante que ela permaneça sem muitas mudanças, para que a gente possa ler com facilidade documentos antigos e livros impressos há muito tempo (BAGNO, 2006, p. 86-87).

A enunciação “nem tudo que se pronuncia se escreve”, remete a ideia de Zorzi (2003), de levar o aprendiz a entender que falar é diferente de escrever. No entanto, isto só ocorrerá através de uma construção de conhecimentos referenciados nas relações restritas e sistemáticas com a linguagem. A partir dos conhecimentos construídos, o aprendiz conseguirá a almejada sobreposição da imagem da palavra escrita à imagem acústica-articulatória. Neste prisma, percebemos que a escola contribui de forma significativa na construção destes conhecimentos.

2.2.3 Omissões de letras

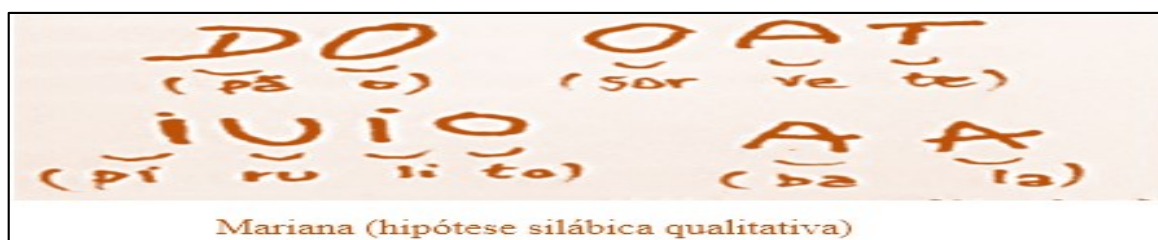
Esta categoria é reconhecida pela ausência de letras na composição das palavras. De acordo com o autor, é recorrente as omissões de apenas uma letra. Cita exemplos como “taqui”

por ‘tanque’ em que se percebe a lacuna da letra “n” em final de sílaba. No entanto, esclarece que podem ocorrer ausências de sílabas ou de partes que possuem mais significância na palavra. Zorzi (2003, p. 85) prossegue as explicações sobre as omissões e expõe que a maior incidência desta categoria está relacionada à supressão de “m” e “n” no remate da sílaba quando estabelecem a nasalização vocálica nasal. Percebemos a desnasalização e acreditamos que é predominante em estrutura silábica mais complexa, como CVC, e no exemplo “mã” por ‘mãe’ com sílaba CVV, notamos omissão do encontro vocálico.

As amostras de Zorzi (2003) desta categoria se mostram apropriadas e concordamos que este tipo de omissão não se apoia na oralidade e apresenta outros fatores determinantes. O autor explicita que não se pode justificar a omissão de letras por uma dificuldade de visualização primária, em padrões de analogia-associativa, de caráter discriminativo ou de memória relativa à palavra a ser escrita. Além disso, menciona o desenvolvimento infantil especificamente à “fase silábica” da psicogênese da escrita que aponta que, nesta etapa de apropriação de conhecimentos sobre a escrita, as crianças podem supor que um padrão silábico constituído de mais de um elemento sonoro poderia ser registrado com somente uma letra (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986 apud ZORZI, 2003, p. 85).

Nesta ótica, escolhemos um exemplo de Morais (2012), que apresenta a escrita de uma criança no processo de aquisição da escrita alfabética em uma perspectiva da psicogênese da escrita⁸.

Figura 3 - Escrita produzida por uma criança com hipótese silábica



Fonte: Morais (2012, p. 59)

Zorzi (2003) evidencia que é preciso compreender as circunstâncias que desencadeiam a omissão de letras, recorrendo às relações entre letras e sons e aponta algumas das possibilidades circunstanciais da escrita alfabética: i. Não percepção de todos os sons que são constituintes da palavra a ser escrita; ii. Não conhecer todas as letras que são essenciais para

⁸ Psicogênese da escrita é uma expressão associada aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986): faz referência ao processo evolutivo da apropriação da escrita. Nesta perspectiva, a apropriação da escrita é apoiada pelas hipóteses do aprendiz. Estas oferecem informações sobre as etapas psicogenéticas no processo de alfabetização a saber, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

representar a palavra na forma escrita; iii. Confundir o nome da letra com o som da letra; iv. Dificuldade em sílaba complexa.

Avultamos que as amostras do autor fazem referência ao Ensino Fundamental I, especialmente no processo de aquisição da escrita e são recorrentes em anos iniciais de escolarização.

2.2.4 Junção e separação indevida de palavras

No que se refere a esses desvios caracterizados por junção ou separação não convencional das palavras, Zorzi (2003) destaca que as crianças, tomando como referência à fala, acabam ligando palavras “derrepente” por ‘de repente’ ou fragmentando-as “em bora” por ‘embora’ indevidamente. Nesse prisma, o conceito de palavra e a complexidade que envolve a sua categorização definem a segmentação correta do fluxo da linguagem (ZORZI, 2003, p. 95).

Os referidos processos de segmentação indevida de palavras são denominados hipossegmentação e hipersegmentação. Grosso modo, a hipossegmentação é quando existe na escrita a junção de palavras entre si, e a hipersegmentação equivale a um espaçamento numa mesma palavra por dois vocábulos. Desse modo, ao reflexionarmos a respeito da linguagem, evidenciamos a importância da Morfologia, Fonologia e da Fonética no processo da leitura e da escrita, como forma de explicar e interpretar esses desvios na escrita.

Cagliari (1989) e Zorzi (2003) apontam que o processo de segmentação indevida está relacionado aos aspectos da fala e de entoação do falante que se utiliza da segmentação de grupos tonais para pronunciar as palavras, conseqüentemente, transfere estes aspectos para escrita. Acrescentamos que há questões relacionadas ao acento na junção e separação indevida de palavras. O estudo realizado por Zorzi (1998) é reiterado pela pesquisa de Cunha (2004), no que concerne a estes desvios na escrita, confirma que casos de junção de palavras são predominantes.

Zorzi (2003, p. 95) esclarece que a noção conceitual de palavra é importante para segmentar o fluxo sonoro da linguagem, no entanto, há uma complexidade envolvida, pois o léxico é constituído de palavras de várias classes gramaticais. Conseqüentemente, muitas crianças apresentam dificuldades em compreender que, por exemplo, o artigo “o” pode ser chamado de palavra, da mesma maneira que o adjetivo “bonito”.

Compreendemos que neste sentido o envolvimento dos tipos de palavras favorece o entendimento da segmentação e separação de palavras. Nesta vertente, Cunha (2004) faz a classificação de palavra gramatical, quando esta não possui significado lexical e de palavra

fonológica, quando a palavra tem um acento primário e que, mesmo não tendo significado no léxico pode ser propensa a adquirir. A autora confirma que nos casos de hipossegmentação e hipersegmentação, geralmente, está envolvida uma palavra gramatical + uma palavra fonológica. A seguir, estão alguns exemplos de hipossegmentação e hipersegmentação da referida autora.

Quadro 6 - Alguns exemplos de casos de hipossegmentação em Cunha (2004)

Categoria	Exemplos
palavra gramatical + palavra fonológica	“ocoelho” por (o ‘coelho’), “umdia” (por ‘um dia’), “derepente” (por ‘de repente’)
palavra fonológica + palavra gramatical	“chamavase” (por ‘chamava-se’),
palavra gramatical + palavra gramatical	“oque” (por “o que”), “eo” (por ‘e o’)
palavra fonológica + palavra fonológica.	“belodia” (por ‘belo dia’)

Fonte: Cunha (2004, p. 95-103)

Quadro 7 - Alguns exemplos de casos de hipersegmentação conforme Cunha (2004)

Categoria	Exemplos
palavra gramatical + palavra fonológica	“em bora” (‘por embora’), “da nada” (por ‘danada’), “com migo” (por ‘comigo’)
palavra fonológica + palavra gramatical	“gritan do” (por ‘gritando’), “correm do” (por ‘correndo’), “tu do” (por ‘tudo’)
palavra gramatical + palavra gramatical	“por que” (por ‘porque’)
palavra fonológica + palavra fonológica.	“verda deiro” (por ‘verdadeiro’), “ter mina” (por ‘termina’), “chapeu sinhô” (por ‘chapeuzinho’)

Fonte: Cunha (2004, p. 106-111)

Admitimos que a falta de acento do clítico é o fator motivador das junções, como no exemplo “derrepente” ou “derepente” por ‘de repente’. Realçamos que Cunha (2004) se utiliza do termo palavra gramatical para corresponder ao clítico em conformidade com a definição de Bisol (2000).

Na classe dos clíticos, há aqueles que formam pés, como para, por, mas, em. Muitos, porém, não atendem a essa restrição como os pronominais me, te, se, lhe, nos, sem falar em outras palavras funcionais a, e, o ou combinações da, do, no, na. O clítico, como vemos, não atende aos requisitos básicos da palavra fonológica, que são pé e/ou acento. Figura no léxico como categoria morfológica, identificada prosodicamente apenas como sílaba. (BISOL, 2000, p. 19).

No que concerne às separações, no exemplo “em bora” por ‘embora’, nesse caso ainda que a palavra fonológica que resulta do processo de hipersegmentação não corresponda a nenhuma palavra que integra o léxico, mas que, de acordo com Cunha (2004), são exemplos de pseudo-palavras. Em todos os casos, há transformação de uma palavra fonológica em um grupo clítico formado por um clítico (palavra gramatical) + palavra fonológica (pseudo-palavra).

2.2.5 Confusões nas terminações -am e -ão

Esta categoria é considerada deveras específica. Zorzi (1998) e Guimarães (2005) demonstram que estas confusões são causadas em virtude de tais desvios na escrita sofrerem influência do padrão oral da linguagem. Outros aspectos apontados por Zorzi (2003) relacionam-se à dificuldade da criança em compreender que as terminações -am e -ão carregam distinções gramaticais de tempos de flexão verbal, no entanto, essa compreensão, provavelmente não é alcançada nos anos iniciais e aos aspectos prosódicos das palavras. Neste sentido assinala,

A distinção que também está em jogo, por outro lado, refere-se ao fato de que as terminações “am” e “ão” indicam características da entonação das palavras. Mais especificamente, elas marcam a sílaba tônica: palavras terminadas com “am” (faltaram, pensaram, andam, etc.) são paroxítonas. Por sua vez, palavras terminadas com “ão” são oxítonas, qualquer que seja a categoria gramatical a que pertençam (falarão, pensarão, portão, gatão, etc.) (ZORZI, 2003, p. 46).

Concordamos com o autor no que concerne à acentuação. No entanto, discordamos de que todas as palavras terminadas em -ão sejam oxítonas em virtude de, apesar de poucas, há palavras na Língua Portuguesa que terminam em -ão e sejam paroxítonas, a saber, os substantivos: órfão, bênção, sóto, acórdão. Estes vocábulos constituem um padrão atípico de acento, dessa forma, são marcados no léxico.

Zorzi (1998) não deixa de considerar que estes casos envolvendo as terminações homófonas podem ser analisadas na categoria das representações múltiplas em virtude de possuírem fonemas iguais, mas diferem-se em relação aos grafemas representacionais, além disso, quando as terminações são materializadas na escrita apresentam traços prosódicos distintivos. Tessari (2002), também, engloba as trocas entre as terminações homófonas -am e -ão em casos que envolvem as possibilidades de representações múltiplas. Porém, esta autora afirma que, apesar destas terminações se referirem a sons iguais, isso não afeta o padrão fonêmico desencadeando alterações.

Zorzi (1998) admite que com o avanço de séries, o aprendiz tende a diminuir gradativamente as trocas das terminações homófonas -am e -ão, à medida que se distancia do apoio na oralidade para escrever. Acreditamos que, se o aprendiz tenta desassociar-se da influência da oralidade, esta categoria, provavelmente, poderia ser observada na perspectiva de generalização de uso, não de regras, devido ao fato de a terminação -ão ser amplamente usada na Língua Portuguesa em comparação com sua contraparte -am, que é empregada em contexto restrito, no final de verbos, conjugados na 3ª pessoa do plural de alguns tempos de flexão verbal, a saber, presente e pretéritos: perfeito, imperfeito e mais que perfeito, futuro do pretérito do indicativo e pode ocorrer em alguns verbos no modo subjuntivo e imperativo. Além disso, aparecem no modo subjuntivo e imperativo. Consoante Venâncio (2011, p. 88), “[...] se alguma imagem gráfica identifica imediatamente o português, é certamente o ditongo ão [...]”. Por conseguinte, o aprendiz aplica este remate de palavra em contextos, os quais são inapropriados. Convém salientar que, segundo Zorzi (1998), os casos que envolvem as permutações das terminações homófonas acontecem com mais frequência na direção de -am para -ão.

Nesta ótica, pertinente à abundância da terminação -ão no português, Battisti (1997) destaca que a terminação -ão, ou seja, o ditongo, é o mais recorrente em português. Englobam (i) palavras primitivas, como “irmão, feijão”; (ii) sufixos como -ção, a saber, na derivação deverbal “localizar-localização” (iii) paradigma da verbalização denominal, e.g.: “flexão-flexionar”. Neste sentido de produtividade, acrescentamos o morfema derivacional -ão para o aumentativo “casa-casarão”, e também à composição de morfemas flexionais na 3ª pessoa do plural, na conjugação de alguns verbos no presente como no exemplo “ser-são” e todos do futuro do presente do indicativo “casar-casarão”. Podemos dizer que o uso da terminação -ão gera palavras homônimas a saber, “casarão” (substantivo) e “casarão” (forma verbal).

Na vertente da homofonia, acreditamos que, nas terminações -am e -ão, há uma relação entre o dominante⁹ -ão e o subordinado¹⁰ -am, no estrato fônico, na conjugação verbal, especificamente, na flexão da 3ª pessoa do plural.

Em referência aos tempos de flexão verbal envolvendo as terminações -am e -ão, Zorzi (2003) configura que

⁹ Termo utilizado por White, et al. (2008), “*dominant*”, traduzido para “*dominante*”, faz referência ao homófono mais frequente utilizado em língua inglesa.

¹⁰ Palavra usada por White, et al. (2008), “*subordinate*”, traduzido para “*subordinado*”, faz referência ao homófono menos frequente utilizado em inglês que o “dominante”. Vale ressaltar que o trabalho dos autores envolve a escrita de homófonos (por exemplo “*beach*” / “*beechn*”) em teste modelo de dupla rota: lexical e sublexical. Aclaramos que neste estudo os termos foram empregados para se referir restritamente às terminações homófonas -am e -ão e não às palavras.

Para que tal confusão possa ser superada, as crianças devem, por um lado, compreender que “am” e “ão” são distinções gramaticais importantes nas palavras, porque podem estar marcando tempos verbais. Entretanto, pensar nas palavras enquanto categorias gramaticais para decidir o modo de escrevê-las não parece ser uma tarefa tão simples, que possa ser alcançada pela maioria das crianças nas séries iniciais (REGO e BUARQUE, 1977 apud ZORZI, 2003, p. 46).

Esta noção que liga a categoria das confusões entre -am e -ão a aspectos morfológicos confirma a caracterização elencada por Cagliari (1989) e Carraher (1990), em razão de ambos os autores considerarem a categoria relacionada às regras contextuais-morfológicas. Podemos dizer que, neste caso específico de opacidade da língua, as terminações homófonas, uma abordagem morfológica, em caráter reflexivo de aspectos linguísticos e produção textual, seria produtiva.

Referente à perspectiva morfológica, Arranhado (2010), em sua dissertação de mestrado, atesta que, através de um ensino explícito de regra morfológica ou fonológica a discriminação dos morfemas¹¹ -am e -ão se mostra profícua, na 4ª série, em contexto europeu. É necessário salientarmos que neste presente trabalho não serão feitas explanações explícitas de regras fonológicas ou morfológicas, pretendemos, com a aplicação de um combo didático de intervenção nas permutações das terminações homófonas -am e -ão, conduzir os alunos-partícipes à compreensão das manifestações da língua através da produção de textos.

Nunes e Bryant (2006) realizaram um estudo na Inglaterra, envolvendo os morfemas derivacionais -ian e -ion. Embora sejam morfemas genuínos que se diferem das terminações verbais -am e -ão, acreditamos que a situação se assemelha devido ao fato de similaridade sonora destas terminações tanto em termo anglo-saxônico quanto ao lusófono. Ademais, a terminação -ion é usada com maior recorrência em palavras inglesas e as confusões entre estas terminações direcionam-se de -ian para -ion, semelhantemente à de -am para -ão, ou seja, apresenta uma certa dominância de -ion na escrita dos aprendizes, igualmente ao que demonstram algumas pesquisas brasileiras, inclui-se nestas as de Zorzi (1998).

Face ao exposto, reconhecemos a singularidade que envolve as permutações entre as terminações verbais -am e -ão. Conforme já mencionado, esta categoria poderia enquadrar-se em outras semiologias de desvios na escrita. Assim, consideramos esta categoria multisemiológica. Por consequência, acreditamos ser fundamental observar e analisar esta categoria, visto que parece que os alunos/alunas se utilizam apenas do referencial fonológico para escrever, fato este natural para etapas iniciais de aprendizagem da escrita, fase na qual os

¹¹ Enfatizamos que a terminologia “morfemas” foi utilizada por Arranhado (2010) para se referir às terminações -am e -ão, como mencionado na introdução do trabalho.

aprendizes costumam sussurrar palavras (CAGLIARI, 1989). Neste caso, acrescentamos a pronúncia silábica, sem análise da palavra completa.

Assim sendo, surgem algumas indagações: Os alunos/alunas no Ensino Fundamental II ainda escrevem a partir de análise de sílabas? Mesmo em contato com gêneros discursivos diversos, principalmente, fábulas, contos, apólogos, nos quais a terminação verbal -am é comumente usada, os alunos/as alunas trocam a terminação -am por -ão? Seria uma fuga da redução nasal da terminação -am no verbo e se utiliza como estratégia a oxitonização, a partir do uso de -ão? As trocas acontecem com tempos de flexão verbal específicos? Se a acentuação das palavras com estas terminações não for suficiente, o conhecimento morfológico será a escolha decisiva para o uso adequado destas terminações? A pronúncia não verbalizada das palavras terminadas em -am e -ão, na hora da escrita, é insuficiente para a escolha da escrita ortográfica? Quais seriam as explicitações dadas pelos alunos-partícipes no que se refere ao conflito vivenciado na escolha adequada das terminações -am e -ão?

Tais questionamentos conduzem à dificuldade na manipulação das terminações -am e -ão ser histórica. Assim, algumas considerações desta historicidade serão feitas com o intuito de demonstrar que a categoria elencada semiologicamente por confusões entre -am e -ão por Zorzi (1998) são seculares e intrigantes e não com intuito de questionar as representações escolhidas como convenção ortográfica (MASSINI-CAGLIARI, 1999). Dessa forma, apontamos que houve algumas propostas de reformulação do uso destas terminações, dentre elas a de Feijó (1861) que discordava de outros autores no que se refere ao uso indiscriminado da terminação -ão e sugere

Eu porém respondo com distincção, e digo: que todos os nomes, que acabaõ com som forte, ou em que carregamos mais na pronunciação, se escrevaõ com *aõ*, como *Alemaõ, Christaõ, Joaõ, Sebastiaõ* &c. E os que forem breves, teraõ accentto na penultima, ou na vogal antecedente: como *Christóvaõ, Estévaõ* &c. Nas linguagens dos verbos, as que acabarem breves, teraõ os mesmos accentos nas vogaes penultimas ao dithongo, como: Elles *amáraõ, Ensináraõ, Lêraõ, Ouvíraõ* do preterito. E as que forem longas, não teraõ os taes accentos (FEIJÓ, 1861, p. 80)

Observamos na tentativa de solução do impasse das terminações -am e -ão, expressa pelo autor, a proposta da marcação de um acento gráfico, quando esta terminação fosse átona, como na palavra “órgão”, vigente na língua, ou seja, não se usaria a terminação -am. Outra observação é relativa ao presente do indicativo que seria grafado com -ão tônico na 3ª pessoa do plural. Neste caso, geraria muitos casos de homofonia entre a 3ª pessoa do indicativo e substantivos, a saber, “pagão”, “fujão”, seriam usados tanto para se referir as formas verbais

“pagam”, “fujam” quanto para os substantivos. Vale acrescentar que a proposta não se mostrava suficiente e não houve efetivação nas terminações verbais. É interessante mencionarmos a referência que Venâncio (2011) faz a essas trocas e destaca

E, assim, durante séculos, o escrevente português foi torturado por uma grafia irracional, que não destrinçava futuros (chegarão, virão) de passados (chegaram, viram). Que não distinguia substantivos (trabalhão, casarão, precisão, cantão, tropeção) e formas verbais (trabalham, casaram, precisam, cantam, tropeçam). Que continuamente criava fantasmáticos substantivos: brincão, vinhão, usão, farião, digão, tratão. Só a corajosa Reforma Ortográfica de 1911 pôs termo a tanta balbúrdia. (VENÂNCIO, 2011, p. 91).

Evidenciamos, o fim das confusões entre o emprego das terminações -am e -ão em formas verbais em nível da reforma ortográfica. Não obstante, hodiernamente, as permutações das terminações homófonas -am e -ão persistem no processo da escrita ortográfica no Ensino Básico, conjuntura esta que leva a observar aspectos morfofonológicos.

Assim, não tencionamos questionar ou relacionar aspectos fonológicos inerentes à fase inicial da escrita ou morfológicos às séries subsequentes, interessamos sim em recorrer a uma abordagem morfofonológica para minimizar estas permutações.

Enfatizamos que as permutações das terminações -am e -ão apresentam um grau de complexidade que justifica a pesquisa desse fenômeno morfofonológico que abrange praticamente todos os segmentos da escolarização, ou seja, desde a alfabetização à graduação.

No intuito de ratificarmos a afirmação, segue um exemplo de uma questão destinada a alunos/alunas do Ensino Médio da Rede Pública de Goiás, elaborada por um professor ou uma professora com formação acadêmica.

Figura 4 - As terminações -am e -ão na escrita de escrevente com nível acadêmico

<p>Texto para o item 01</p> 	<p>01.(V) O cartoon analisado expressa um tipo de relacionamento hodierno. É possível fazer quase tudo por meios tecnológicos, disponíveis 24 horas por dia. Considere-se como fator cômico do texto em questão um bebê “gerado” por uma impressora conectada aos computadores dos pais, ilustrando a frase “Como bebês <u>nasceram</u> no futuro”.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados¹² da pesquisa (2019)

¹² A questão disposta foi concedida pela Coordenação da Área de Linguagens da Rede Pública do Estado de Goiás. Cabe ressaltar que o desvio na escrita apresentado foi retificado durante análise, por profissionais responsáveis.

A amostra evidencia que, o emprego das terminações -am e -ão é desencadeadora de confusões ortográficas, visto que, abarca aspectos morfofonológicos e reside uma irregularidade. Assim, há necessidade de pesquisa para investigarmos as motivações que levam o escrevente a cometer esse específico desvio na escrita.

2.2.6 Generalização

No tocante à *Generalização de regras*, a categoria abarca situações nas quais o aprendiz parece adotar um critério geral determinante na escrita, acarretando uma aplicação inapropriada. Zorzi (2003) fornece algumas amostras, “seden do” por ‘sentindo’, “auçaotou” por ‘assaltou’ e “dandeicha” por ‘bandeja’. Pertinente aos exemplos Zorzi (2003) explica

Quando F. escreve “sentindo” com “seden do”, ocorrendo o uso de “e” no lugar de “i”, pode estar havendo uma generalização na medida em que “muitas vezes, o “i” (que se fala) acaba virando “e” (quando se escreve). Em “auçaotou” tal procedimento fica mais claro, sendo que a letra “o” ocupa o lugar do “u” (conforme a pronúncia “assautou”). O mesmo pode ocorrer com “dandeicha” (bandeja) na qual um “i” é acrescido por provável semelhança como “bandeira”. (ZORZI, 2003, p. 100).

Isto posto, podemos dizer que há uma certa tentativa de desassociar-se da oralidade. O aprendiz tenta aplicar seu conhecimento sobre uma forma ortográfica em um ambiente semelhante de uso, no entanto, causa esta inadequação. No exemplo “seden do” por ‘sentindo’, o aprendiz assimilou que em algumas palavras fala-se “i” e escreve-se “e”. Dessa forma, o aprendiz percebe que se fala “sintindo”, conseqüentemente não recorre à harmonia vocálica e sim, aplica a regra do primeiro “e” que tem som de “i” na segunda sílaba da palavra.

Nesta trajetória de se desligar da fala para realizar a escrita começa a generalizar regras. Nesta vertente Carraher (1985) afirma,

Porém, é provável que a correção dos erros de transcrição da fala resulte no aparecimento de um outro tipo de erro, que denominaremos supercorreção. Por exemplo, a criança de certas regiões descobre que um som de u no final da palavra é frequentemente representado por um o. Grafias como “vio” para “viu” podem resultar desse processo de correção das diferenças entre língua falada e língua escrita. Outro exemplo: dizemos /vassôra/ e escrevemos “vassoura”. Grafias como “professoura” podem resultar do mesmo processo. (CARRAHER, 1985, p. 272).

A assertiva da autora deixa em evidência que a aprendizagem está sendo processada pelos aprendizes, e ocorrências desta categoria de desvio na escrita podem ser consideradas

reveladoras das estratégias que poderão ser aplicadas para que o aprendiz possa diferir a aplicabilidade da regra.

2.2.7 Trocas surdas e sonoras

No que corresponde às trocas das grafias de fonemas surdos e sonoros, Zorzi (2003) destaca que esta categoria se relaciona com a distinção do traço de sonoridade, i.e., se o fonema é vozeado ou desvozeado. Dessa maneira, os desvios na escrita nessa categorização semiológica estão relacionados às substituições entre as letras que são representadas pelos fonemas /p/-/b/, /t/-/d/, /k/-/g/, /s/-/z/, /f/-/v/, /ʃ/-/ʒ/, que se mostram na sequência surdo-sonoro.

O autor esclarece que este processo se relaciona à falta de definição da imagem acústico-articulatória. Mesmo que a criança produza as consoantes surdas e sonoras corretamente, a maneira que são produzidos são proximais. Esta proximidade levaria o aprendiz às trocas surdas e sonoras, como nos exemplos citados a seguir, “machuçado” por ‘machugado’, “viajarão” por ‘viacharão’. No primeiro, há ocorrência de um processo de sonorização e o segundo, dessonorização. Nos dados encontrados pelo autor há um certo predomínio na direção surdo-sonoro, no entanto, há presença expressiva no sentido inverso.

Neste vértice, Soares (2016) aponta que estes casos são pertinentes ao desenvolvimento da discriminação fonológica no que concerne à distinção pelo vozeamento.

2.2.8 Acréscimo de letras

Relacionado ao acréscimo de letras, Zorzi (1998) elucida que este desvio na escrita apresenta especialmente a repetição de uma letra ou até sílaba. A duplicação da letra “r” é a mais envolvida nos casos, devido ao fato de a letra apresentar uma expressiva mobilidade e também as estruturas silábicas complexas que a envolvem, por exemplo, “emborra” por ‘embora’, “comerrão” por ‘comerão’, “viacharrão” por ‘viajarão’. A partir da exemplificação, notamos que os dois últimos exemplos estão relacionados a regras conceituais.

O acréscimo de letras é considerado uma categoria com baixa frequência na escrita das crianças de acordo com Zorzi (2003). Apesar de, um dado específico, a escrita de F. apresentar uma forma mais sistematizada, abarcando 3,1% do total de desvios na escrita, nesta ótica, o autor assinala que nesta categoria há uma falha na correspondência grafema/fonema e na autocorreção.

2.2.9 Letras parecidas

Esta categoria não se mostra complexa de acordo com Zorzi (1998), abrange uma incidência irrisória. Os casos encontrados envolvem as trocas das letras “m” e “n” e os dígrafos “nh”, “ch”, “lh” e “cl”. No entanto, Zorzi (2003) elucida que quando há este tipo de desvio na escrita com recorrência significativa é devido à falta de compreensão de modo preciso de como traçar as letras e à atribuição do seu valor sonoro.

Cabe destacar que esta categoria em questão, quando ocorre, é com baixa recorrência e em fase específica nos anos iniciais. À vista disso, provavelmente, não apareceria em produções escritas deste estudo, no entanto, houve uma ocorrência e foi registrada.

2.2.10 Inversões de letras

Esta semiologia de desvio na escrita está relacionada à ordenação das letras, pertinente ao espelhamento ou a rotação¹³: p/q, d/b, como em “cedola” por ‘cebola’ ou à localização que a letra deveria ocupar dentro da sílaba ou da palavra, a saber, “estava” por ‘setava’. No que tange à inversão de letra em ambiente segmental não adequado, Soares (2016) exemplifica com a palavra “predeiro” por ‘pedreiro’ e assinala

[...] a troca de posição na escrita – metátese – revela que a criança identifica o fonema na fala, apenas não sabe onde colocá-lo, não consegue decidir o lugar que ele ocupa na sílaba CCV: desloca-o para a primeira – **PREDEIRO** por *pedreiro*, ou troca sua posição no interior da sílaba – **FOLRESTA** por *floresta*. (SOARES, 2016, p. 317).

Segundo a autora estes desvios estão relacionados às dificuldades que os alfabetizando encontram para realizar a grafia de sílabas CCV. Além disso, pode ocorrer a intercalação do fonema/letra – epêntese: ‘**pedereiro**’, ‘**foloresta**’ devido ao fato de o aprendiz transformar uma estrutura silábica CCV em duas sílabas CV, predominantes no português consoante Zorzi (1998) e Abaurre (2001). Estas alterações se relacionam à estrutura silábica complexa envolvida.

¹³ Refere-se ao próprio eixo da letra, consoante Zorzi (2003, p. 98).

2.2.11 Outras alterações

Nesta categoria estão desvios na escrita que para Zorzi (1998) são considerados assistemáticos, exemplos englobam troca de “b” por ‘m’, “cemola” por ‘cebola’, apesar de ambas as consoantes envolvidas serem bilabiais, a atipicidade é notável; de “p” por ‘t’: “tioro” por ‘piorou’; “deretente” por ‘de repente’; “mongueira” por ‘mangueira’; “ematreceu” por ‘emagreceu’, dentre outros.

A partir das reflexões epistemológicas relativas à categorização de Zorzi (1998), concebemos que o conhecimento das semiologias dos desvios na escrita é fator decisivo na elaboração de estratégias de intervenção no processo de aprendizagem da escrita. Em virtude da importância da categorização dos desvios na escrita, formulamos um quadro de forma sucinta, referenciado em Zorzi (2003).

Convém dizer que a demonstração do quadro intenciona conduzir o leitor a uma visão global das semiologias dos desvios na escrita, no entanto, a análise de dados nesta pesquisa foi referenciada teoricamente na proposta de Zorzi (1998). Isto não significa que não houve modificações pertinentes à categorização desencadeadas pelo contexto da pesquisa.

Quadro 8 - Caracterização semiológica dos desvios na escrita proposta por Zorzi.

Desvio na escrita	Semiologia	Exemplos e correspondente na língua
1. representações múltiplas	Permutação de letra determinada pela confusão entre letras que representam uma mesma cadeia sonora ou quando um som é representado por diferentes letras.	“carrossa/visinho” ‘carroça/vizinho’
2. apoio na oralidade	A palavra é escrita de acordo com o estrato fonológico do escrevente	“mininu/come” ‘menino/comer’
3. omissões de letras	Eliminação de uma ou mais letras da palavra não referente ao apoio na oralidade.	“taqui/mamã” ‘tanque/mamãe’
4. junção e separação de palavras	Duas palavras aglutinadas devido à compreensão da forma de apenas uma.	“masmagra/em dora” ‘mais magra/ embora’

5.confusão am X ão	Geralmente, ocorre em terminações verbais pela semelhança fonética e outras influências.	“ficarão/comerão” ‘ficaram/comeram’
6. generalização	Uso de uma regra em uma palavra em que esta não é passível de aplicação	“sentendo/ cobrio” ‘sentindo/cobriu’
7. trocas surdas e sonoras	Troca de um som surdo por um sonoro ou vice-versa.	“vaca/bata” “faca/pata”
8. acréscimo de letras	Acréscimo de letras em segmentos indevidos.	“faze/cabello” ‘faz/cabelo’
9. letras parecidas	Confusão entre letras cujas grafias são parecidas.	“pinquin/gritanbo” ‘pinguim/gritando’
10. inversões de letras	Troca do ambiente segmental da letra na palavra.	“semtebro/preto” ‘setembro/perto’
11. outras alterações ortográficas	Qualquer desvio fora dos classificados nesta tabela.	“tioro/mongueira” ‘piorou/mangueira’

Fonte: Referenciado em Zorzi (2003, p. 38)

Esclarecemos que mantivemos a nomeação da categoria do específico desvio na escrita “confusão am x ão” (ZORZI, 2003, p. 38) no quadro acima, no entanto, utilizamos a expressão “permutações das terminações homófonas -am e -ão” para referirmos a esta categoria de desvio e passaremos a denominá-la de maneira diferenciada, conforme pesquisa ora desenvolvida.

2.3 O impacto da produção textual e análise da língua na escrita

O ensino de língua portuguesa até 1980, aproximadamente, era consensualmente centralizado no ensino da gramática normativa, abordada a partir de frases/palavras soltas, em consonância com a concepção tradicional da linguagem. Diante desse cenário tradicionalista, estudiosos da linguagem trouxeram diversas reflexões no que concerne ao ensino da língua portuguesa que visavam a uma mudança de paradigma teórico na educação brasileira. Essas ponderações trouxeram de maneira enfática a necessidade de mudança do objeto de ensino de língua portuguesa: de palavras/frases soltas para o texto (GERALDI, 1993).

A partir da primazia da produção de textos na sala de aula, exposta pelas ideias de Geraldi (2012), podemos abstrair a importância do trabalho com o texto, como produto, no

ensino aprendizagem de língua portuguesa, pois, a linguagem em sua amplitude se aprende na interação verbal, nesse contexto, a escrita que se realiza no texto. Além disso, o trabalho com o texto gera atividades voltadas à leitura e à análise da língua.

Consideramos o trabalho com a prática de produção textual o cerne para desencadear a prática de reflexão sobre a língua. Apoiamos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) sobre o eixo análise linguística e semiótica, que elucida

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos. (BRASIL, 2018, p. 79).

A perspectiva de trabalho com a produção de texto, oferece condições necessárias para categorização semiológica dos desvios na escrita e para a reflexão das terminações homófonas -am e -ão. Isso se deve ao fato de que, no texto, a língua se revela em sua completude tanto no conjunto de formas, quanto discurso que se remete a uma relação intersubjetiva que se constitui no processo inerente à enunciação-discursiva, evidenciada pelas dimensões temporais (GERALDI, 1993). No entanto, devemos evidenciar que um aspecto do texto se destaca, o seu pertencimento a um gênero discursivo, explicitamente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018):

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 79).

Neste ponto de vista, a interação verbal dos interlocutores se realiza dentro de um *locus* denominado texto, esse por sua vez se materializa sob as convenções de diferentes gêneros discursivos. Portanto, devemos apresentar a definição de texto assumida neste trabalho, que se baseia no conceito de Geraldi (1993, p. 100), “[...] um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado [...]”. Ainda assim, cabe detalhar a

delimitação do conceito de texto adotado. Sendo um texto uma sequência verbal escrita, assumimos que essa sequência remete a somente aspectos linguísticos em textos escritos, no entanto, há essas sequências em textos orais. Essa sistematização linguística sequenciada deve ser coerente e não mera justaposições, formando um todo acabado e definitivo, isso não quer dizer que não houve a presença de outros construtos de texto para que se tornasse acabado e definitivo, por último, publicado, cumprindo seu aspecto funcional, ser lido por outro, seja o outro, um ser imaginário ou real.

A partir do arcabouço teórico bakhtiniano, Geraldi (1993) ressalta que devemos lembrar que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém. Bakhtin (1986) postula a linguagem como dialógica, e como a língua se realiza no texto, esse possui um caráter dialógico, no qual a presença do outro é essencial e não podemos desconsiderar o seu contexto social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p. 123).

É evidente que o texto, palco da interação verbal, é o objeto do ensino de Língua Portuguesa e retomamos a importância da prática de produção de texto para viabilizar a reflexão sobre a língua (GERALDI, 1993). Para se produzir textos é primordial que o locutor saiba o que dizer, a razão para dizer e para quem dizer. Portanto, o aluno/a aluna perceberá na atividade de produção textual, um motivo para fazê-la (GERALDI, 2012). E de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a capacidade de domínio de linguagem como relatar integra a interação verbal experienciada em um determinado contexto histórico. Faz parte dessa tipologia o relato de experiências vividas.

2.3.1 O gênero discursivo memórias

O ato de narrar via memória sempre foi interesse de sociedades humanas desde as ágrafas que se utilizam desse recurso para transmitir textos narrativos oralmente de geração a geração para compreender os segredos do universo, preservar o passado e manter as tradições da comunidade. De acordo com Lima (2007), essas sociedades dependiam fundamentalmente

de sua memória para, ao longo do tempo, reter e transmitir as representações que lhes eram convenientes de perdurar. Para isso, utilizavam recursos como

a dramatização, personalização e artifícios narrativos diversos, a fim de que as representações tivessem mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase unicamente por memórias humanas. (LIMA, 2007, p. 276).

Com o surgimento da escrita, as sociedades passaram a registrar textos materializados em diversos gêneros discursivos e devido a esses povos, atualmente, há registros de forma considerável dos diversos conhecimentos construídos no decorrer do tempo. Segundo Marcuschi (2012), por meio desses textos construídos ao longo do tempo, podemos analisar, conhecer, estudar, pesquisar e reconstruir as mais diversas práticas sociais, a partir de uma ótica contemporânea.

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. De fato, o distanciamento temporal e as mudanças de valores, experiências e desejos a ele associadas inevitavelmente levam o memorialista a reconfigurar as passagens que as lembranças trazem à tona. Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaborados e reconfigurados ao longo dos tempos. [...] (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

A partir dessa citação depreendemos que o gênero discursivo memórias está relacionado a produções discursivas, utilizadas para resgatar vivências, trazer à tona lembranças de tempos passados entrelaçados no real e no imaginário para contar as próprias recordações ou de outra pessoa. Embora o gênero discursivo memórias pertença ao campo literário e de pouca circulação social, percebemos que a produção de texto materializado sob as convenções desse gênero discursivo propiciará a oportunidade de o aluno-partícipe relatar suas vivências ou de seus familiares e dependerá de certa forma da utilização de tempos de flexão verbal que denotam o passado, o que viabilizará situações reflexivas no que concerne às formas verbais, especificamente na escrita das terminações homófonas -am e -ão. Nesse raciocínio, o objetivo é ampliar a competência discursiva do aluno-partícipe. Trabalhar com as memórias de cada um é significativo devido à consideração de aspectos linguístico-discursivos e sociohistórico-culturais, fato esse afirmado pelo autor Bosi (2003),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. (BOSI, 2003, p. 35).

Entendemos que escrever um texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias é uma prática de construção e reconstrução no contexto, o qual suas vivências ocorreram, seja em caráter individual ou coletivo. Desse modo, as memórias podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com referencial no depoimento de outro. Conforme Pollak (1989, p. 3), “[...] podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos, como uma memória herdada [...]”.

Após exposição de como as memórias podem ser escritas a partir de vivências passadas, essas podem ser materializadas em uma estrutura parcialmente simples e flexível, no entanto, para fins didáticos, podem constar: a apresentação, o corpo e o fechamento. Na apresentação são evidenciados: a personagem principal e secundárias, o tempo e o espaço. Já no corpo, são narrados os fatos, inserindo descrições do ambiente em que ocorreram e por último no fechamento, são apresentados o desfecho dos acontecimentos e avaliação das experiências relatadas.

2.3.2 O tempo verbal em textos narrativos

Na narração, a atividade verbal é contínua e os fatos se transformam. Há elementos constitutivos dos textos narrativos como personagens, tempo e espaço. As personagens realizam suas ações no tempo e no espaço que promovem uma progressão temporal, há sucessão de fatos, como sequências temporais e essas podem ser realizadas, geralmente, por verbos nos pretéritos. Apesar disso Nunes (1995) aponta que os tempos de flexão verbal situam o interlocutor no evento comunicativo.

O *pretérito perfeito*, *imperfeito* e *mais que perfeito*, indicam pelo distanciamento e pelo curso livre que imprimem a linguagem, que estamos contando ou narrando. Configuram-se em uma situação de *locução narrativa*, ao contrário do *presente*, do *passado composto* e do *futuro*, que configuram uma situação de *locução discursiva*, de comentário. (NUNES, 1995, p. 39).

Isto posto, notamos que o tempo de flexão verbal é um traço relevante no texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias, dado que a temporalidade dos acontecimentos auxilia na construção de efeito de sentido das narrativas. O produtor/a produtora de texto pertencente ao gênero discursivo memórias usa os verbos no pretérito amíúde, assinalando que “há narrativa”, no entanto, pode narrar no presente e discorrer no pretérito se objetiva que o interlocutor conheça o passado (NUNES, 1995, p. 40). Isso é devido

ao objetivo do texto que se configura na evocação do passado através de lembranças que marcaram a vida do narrador. Consequentemente, os tempos flexionais dos verbos mais utilizados são o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, contudo, outros podem ser utilizados. O pretérito perfeito expressa um fato ocorrido num momento antecedente ao contemporâneo e que alcançou seu término, o pretérito imperfeito indica uma ação cotidiana ocorrida no passado. Segundo Azevedo (2008),

O pretérito imperfeito designa um fato passado, mas não concluído. Por expressar um fato inacabado, impreciso, em contínua realização na linha do passado para o presente, o imperfeito é o tempo que melhor se presta a descrições e narrações. Esse tempo faz ver sucessivamente os diversos momentos da ação, que, à semelhança de um panorama em movimento, se desenrola diante dos olhos. É um tempo não marcado, que, por não significar nem ‘antes’ nem ‘depois’, pode ocupar todo o espaço da oposição. (AZEVEDO, 2008, p. 74).

O ensino, na aprendizagem sobre os verbos, deve ser voltado ao desenvolvimento da competência enunciativa-discursiva do aluno/da aluna e para trabalhar com o verbo, é necessário que o professor/a professora, conforme orientação de Travaglia (2003) possa

[...] 1) observar sobre qual plano determinado fato se refere: fonológico, morfológico, sintático e semântico. 2) mostrar o funcionamento do verbo nos níveis lexical, frasal e textual. 3) na organização das atividades usar duas formas básicas: tipo de recurso e instrução de sentido. 4) priorizar o objetivo de ensino de língua materna de desenvolver a competência comunicativa do aluno [...] (TRAVAGLIA, 2003, p. 162).

O autor afirma que é necessária a elaboração de uma proposta de atividades e produção de materiais que estimulem e despertem o interesse na aprendizagem pertinente aos verbos e sugere que o contato com textos diversos pode oportunizar uma proximidade mais abrangente com os gêneros discursivos.

À vista disso, desenvolvemos uma proposta para o estudo dos verbos, no entanto, não isoladamente consoante a gramática tradicional. Para tal, escolhemos a elaboração de um combo didático que integralizasse a leitura, a produção de texto e análise da língua. Sendo assim, inserimos gêneros discursivos diversos para oportunizar aos alunos-partícipes o desenvolvimento de habilidades morfofonológicas no que se refere aos verbos, em específico, os tempos de flexão verbal que envolvem as terminações -am e ão e que contribuísse para a produção de texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias.

É importante mencionar que buscamos a pesquisa-ação como pressuposto teórico para desenvolver esta pesquisa. Os passos trilhados seguem no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, construímos três seções: Na seção inicial, apresentamos as concepções metodológicas da pesquisa-ação nas quais embasamos nosso trabalho e justificamos a escolha metodológica; na seção intermediária, temos uma visão geral da trajetória da pesquisa, do contexto e dos partícipes; na seção final, apresentamos o combo didático de intervenção nas permutações das terminações homófonas -am e -ão e encerramos com duas subseções correlatas.

3.1 Concepções metodológicas: a pesquisa-ação

A metodologia usada neste projeto é qualitativa-quantitativa. Para tanto, em primeiro lugar, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a aquisição da escrita e os desvios na escrita na aprendizagem de Língua Portuguesa. Realizamos uma pesquisa-ação referenciada em Thiollent (1996). A escolha dessa metodologia para desenvolvermos esta pesquisa foi em virtude de direcionar a participação dos pesquisadores e a interação de outros participantes na produção de conhecimento referente ao tema pesquisado. Segundo Thiollent (1986) a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...]. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Esse método enfatiza a observação das várias formas de ação. Os eixos temáticos são limitados ao contexto da pesquisa tendo o empirismo como referência, desse modo, abre espaço para descrever situações concretas e para intervir se orientando em perspectivas para resolução dos problemas reais encontrados na coletividade em questão. Opostamente à pesquisa positivista tradicional, voltada à valoração lógico-formais e estatísticas, a pesquisa-ação privilegia o lado empírico, partindo de um estudo científico (THIOLLENT, 1986). Desse modo, a pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa de participante por derivar, a partir de um estudo científico, uma ação a ser empreendida pelos participantes da pesquisa. Esta não para constatar fatos mas para conhecer e intervir. Ainda de acordo com Thiollent (1986, p. 15) “[...] com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados [...]”.

Thiollent (1986, p. 15) aclara que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: “[...] a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária [...]”. Assim, uma pesquisa somente poderá ser considerada uma pesquisa-ação se houver, de forma efetiva, uma ação realizada pelos integrantes envolvidos na busca de solução do problema observado. Sendo assim, é preciso que seja uma ação problemática que exija investigação para ser elaborada e conduzida. Na pesquisa-ação, os pesquisadores trabalham ativamente na análise dos problemas encontrados, na supervisão e na avaliação das ações levantadas em virtude do problema.

Essa metodologia demanda um relacionamento participativo dos envolvidos na pesquisa a fim de buscar a prioridade dos problemas a serem pesquisados e também as soluções para serem concretizadas. Thiollent (1986) postula que a pesquisa-ação só é viável quando os pesquisadores não intencionam reduzir suas investigações como em pesquisas convencionais e sim, visam agir ativamente no contexto dos fatos em estudo. Nesse sentido, Thiollent (1986, p.16) afirma que “[...]é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação [...]”. O autor considera a pesquisa-ação como “uma estratégia metodológica da pesquisa social” e elenca os principais aspectos que a fundamentam:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 17).

A pesquisa-ação está integralmente relacionada ao processo de pesquisa e construção do conhecimento visando à efetivação de um plano de ação que possa transformar o problema da realidade analisada. Dessa forma, o uso desta metodologia envolve a relação de dois objetivos

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o

agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLLENT, 1986, p. 18).

Segundo o autor, os objetivos estão relacionados variavelmente, no entanto, esclarece que um conhecimento mais abrangente sobre a questão envolvida pode levar à condução melhor. A apropriação de conhecimentos pode limitar o tempo destinado à prática habitual exigida ou ocorrer inversamente. Para que um desequilíbrio não aconteça é preciso balancear a preocupação no que se refere aos dois objetivos que norteiam a pesquisa-ação. Este equilíbrio somente será alcançado através da interação dos participantes na construção da relação desses dois objetivos.

O autor considera que, na pesquisa-ação podem ser encontrados aspectos que a distinguem de pesquisas convencionais: “Por exemplo, podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva” (THIOLLENT, 2009, p. 26). Desse modo, evidencia mais uma vez que na pesquisa-ação envolve a participação e a ação efetiva dos integrantes.

Outro ponto a ser destacado é a flexibilidade do planejamento da pesquisa-ação, pois não segue uma ordenação rígida. Segundo Thiollent (1986, p. 51), “[...] há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.”

Neste trabalho, acreditamos que o dinamismo desta metodologia favorece o desenvolvimento do plano de ação da pesquisa na resolução do problema, na tomada de consciência e na construção de conhecimento coletivo para a transformação da realidade analisada.

3.2 Trajetória da pesquisa, contexto e partícipes

Para efetivação, visando ao propósito e objeto de investigação, esta pesquisa foi desenvolvida em moldes de uma pesquisa-ação, com análise descritiva, qualitativa-quantitativa e interpretativa.

Iniciamos o trabalho, a partir de uma pesquisa extensiva e revisão bibliográfica na sala de aula e durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Os alunos-partícipes deste estudo são

pertencentes a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, no turno matutino, de uma escola municipal de Anápolis-Goiás, conforme exigência do PROFLETRAS. Devido à pesquisa envolver seres humanos, o projeto passou pelas fases de submissão, apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU.

O passo inicial foi a apresentação do projeto, com CAAE de pesquisa junto ao CEP, sob o número 98894818.0.0000.5152, à gestão da escola onde a professora pesquisadora exerce docência referente ao componente curricular de Língua Portuguesa. Escolhemos uma turma de 7º ano/matutino, constituída de 30 alunos/alunas com faixa etária entre 12 e 15 anos. Em seguida, realizamos uma reunião com os alunos/alunas da turma para sondagem de aceitação ou recusa de envolverem e participarem da pesquisa. Dessa forma, promovemos uma outra reunião com os pais ou responsáveis dos alunos/alunas.

No decorrer desse encontro foram explanados os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos a serem usados. Além disso, foram discutidos temas relacionados ao objeto de pesquisa e outros aspectos relativos ao aprimoramento na escrita. Nesta ocasião, contamos com as presenças da coordenadora pedagógica, coordenadora técnica e da gestora da unidade escolar. Todas as partes envolvidas se manifestaram favoravelmente ao desenvolvimento do projeto. Sendo assim, foram assinados os termos necessários para dar andamento na pesquisa.

Após os trâmites burocráticos, realizamos a aplicação do combo didático de intervenção por meio de atividades no primeiro semestre de 2019, visando a contribuir para amenizar o processo de permutações das terminações homófonas -am e -ão realizados pelos alunos-participes, investigamos e analisamos esse processo na escrita. As atividades que compõem o combo didático foram executadas e realizadas no âmbito da sala de aula e nos ambientes apropriados para que a pesquisa-ação fosse realizada.

As quatro primeiras aulas ou fase *Diagnóstica* do combo didático foram destinadas à discussão e à apresentação de uma produção textual diagnóstica sob as convenções do gênero discursivo relato pessoal e de um ditado tradicional diagnóstico para observância dos desvios na escrita, estes materiais resultantes da fase diagnóstica foram utilizados como referencial de análise de dados.

Realizada a primeira fase, analisamos os resultados e aplicamos mais 30 aulas, distribuídas em três fases subcômicas: i. *Sondagem*, ii. *Desenvolvimento de Habilidades Específicas*, iii. *Consolidação e Observação dos Resultados*. Estes subcombos foram constituídos e voltados à aplicação de atividades envolvendo: o gênero discursivo memórias; percepção auditiva das terminações homófonas -am e -ão; observação morfológica; tonicidade das palavras; troca das terminações -am e -ão com um mesmo verbo para conferir a pronúncia,

estudo da importância dos tempos de flexão dos verbos em textos narrativos; reescrita dos textos produzidos, individual e coletiva; explicitação construída pelos alunos-partícipes no que se refere ao emprego das terminações homófonas -am e -ão em terminações verbais; leitura; ditado interativo, entre outras atividades que foram necessárias durante a elaboração e aplicação do combo didático.

A opção pelo trabalho com o combo didático foi em virtude de considerarmos que este é um bom meio estratégico planejado e sistematizado de ensino-aprendizagem, pois pode promover a reflexão, análise linguística e de semioses por meio de textos para apropriação e construção de conhecimentos que favoreçam o aprimoramento da escrita de textos. Isto posto, segue a apresentação do combo didático interventivo referente às fases que o constituem.

3.3 Apresentação do combo didático de intervenção nas terminações -am e -ão

A exposição conceitual de autores especializados relacionada ao processo sequencial didático com objetivo de ensino-aprendizagem se faz necessária para entendermos a proposta didática apresentada.

Consoante Zabala (1998, p. 18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Conforme o autor, em uma sequência didática deve existir atividades que permitam verificar os conhecimentos prévios dos alunos/das alunas em novos conteúdos que sejam significativos e voltados ao uso; adequados ao nível de desenvolvimento individual; configurem em desafios alcançáveis; instiguem raciocínio e estimulem a atividade mental dos alunos/das alunas; desenvolvam a autonomia através de habilidades de aprender; estimulem a autoestima e autoconceito em relação à aprendizagem.

Face ao exposto percebemos que a sequência didática é ferramenta relevante para a consolidação do conhecimento que está em construção. Assemelha-se a um plano de aula, no entanto, mais abrangente e extenso. Nessa perspectiva, Oliveira (2013) define sequência didática como

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Referenciamos nas concepções mencionadas para elaboração de uma proposta didática, que, neste contexto, é designada de **combo didático**. A escolha da palavra combo que tem sua origem em língua inglesa, surgiu da abreviação da palavra *combination* + *-o*, surgiu nos Estados Unidos aproximadamente na segunda década do século passado. Apesar de esta abreviação ser usada esporadicamente em contexto educacional de seu país de origem, a palavra é utilizada também em Língua Portuguesa em diversos contextos, inclusive na área educacional, porém, não usado semanticamente como uma proposta de intervenção didática, segue exemplo de uso:

Figura 5 - Exemplo do uso da expressão terminológica combo didático na área educacional

The screenshot displays the IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) website. The main header is green with white text, including the IFBA logo and navigation links. Below the header, there is a search bar and social media icons. The main content area is white and features a section titled 'COMBOS DIDÁTICOS'. This section lists three items: 'Combo discente', 'Combo docente', and 'Horários das Turmas'. Each item has a date, a duration, and a 'Pasta' icon. The 'Combo discente' and 'Combo docente' items have a date of 07/06/2019 and a duration of 14h23 and 14h22 respectively. The 'Horários das Turmas' item has a date of 28/05/2019 and a duration of 10h50. The page also includes a sidebar with a menu and a footer with contact information.

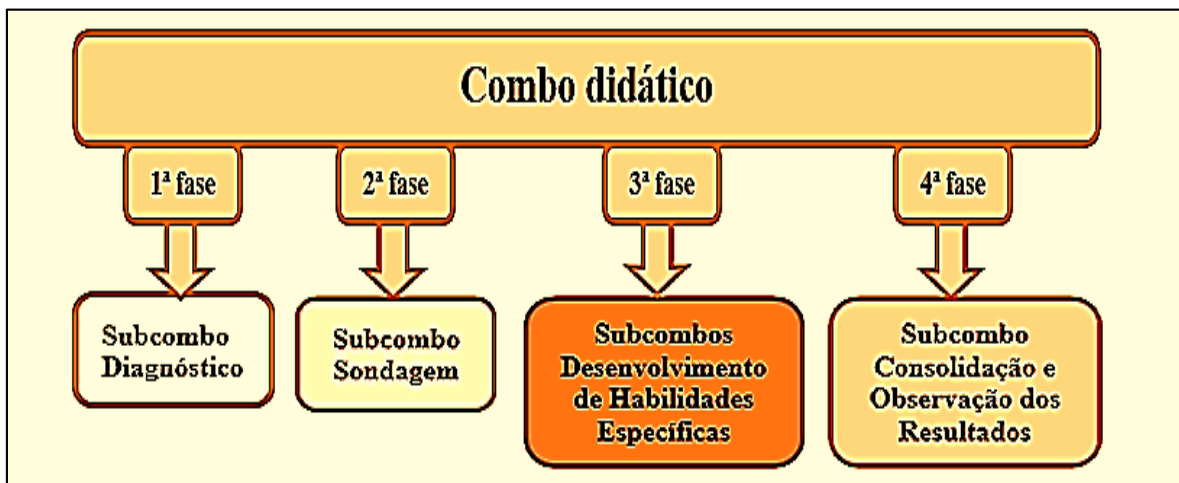
Disponível em: < <https://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/menu-ensino/normas-de-seguranca-1>>. Acesso em: 16 de jan. 2020.

Percebemos que o significado da palavra combinação e sua forma abreviada combo carrega a carga semântica adequada para nomear um propósito de atividades combinadas de forma sistematizada e interligadas para atingir um objetivo de ensino aprendizagem. O combo didático aqui mencionado é constituído de subcombos, estes podem ser:

- **Simples:** quando este subcombo é composto de apenas uma unidade de trabalho e pode ser realizado, supostamente, em duas aulas de 45 ou 50 minutos cada.
- **Fragmentado:** é um subcombo mais extenso, exigindo uma duração maior que o simples. Assim, este é composto por fragmentos, sendo que, cada um

deles envolve atividades que podem ser realizadas em aproximadamente duas aulas de 45 ou 50 minutos cada. No entanto, abordam o mesmo eixo temático. Na sequência segue um esquema das fases do combo didático ilustrado:

Figura 6 - Fases do combo didático



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O combo é quadrifásico - A primeira fase é denominada *Diagnóstico*, ou também inicial, geralmente sem fragmentação, mas poderá ser fragmentado, se necessário, como neste trabalho, devido ao fato de terem sido utilizados dois instrumentos para coleta de dados. Esta fase é a ferramenta norteadora do trabalho a ser desenvolvido, o objeto de ensino-aprendizagem neste trabalho é referente às terminações -am e -ão. No entanto, qualquer conteúdo ou tema poderá ser usado.

A segunda fase, *Sondagem*, é destinada à verificação de conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado. Além de propiciar nesta fase uma conquista para o estudo de subcombos subsequentes, abordando temas do contexto dos alunos-partícipes ou relacionado à experiência vivenciada.

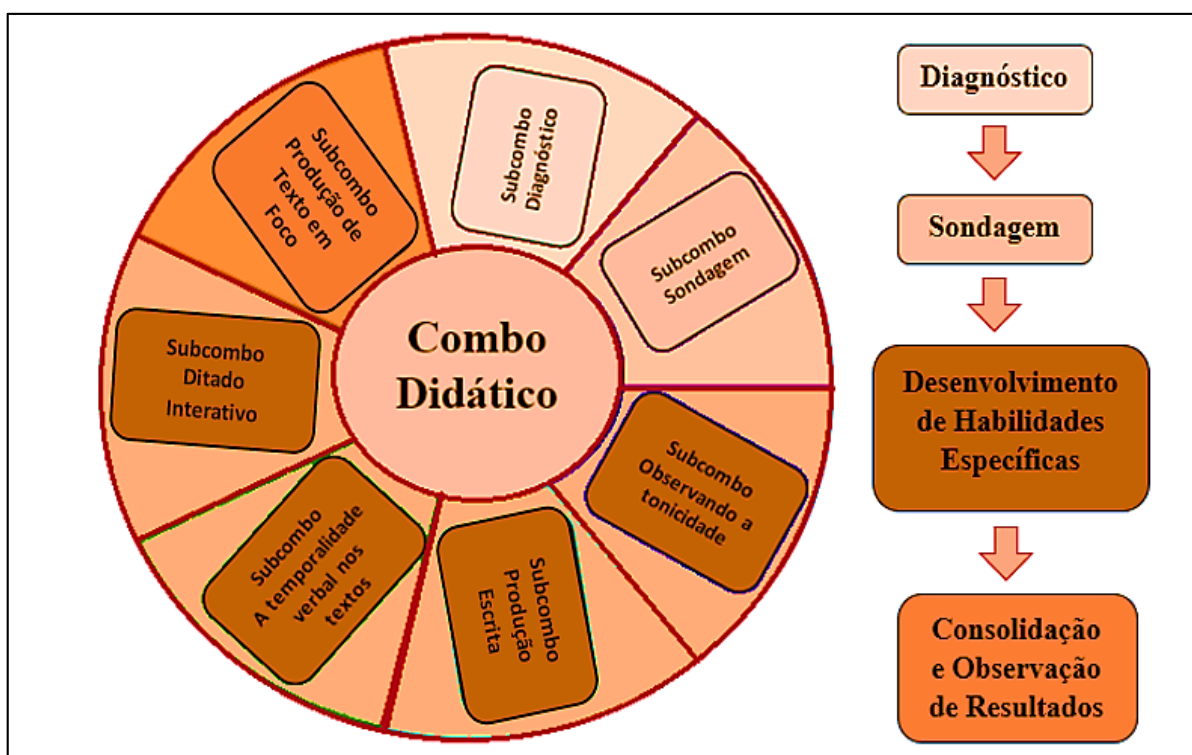
A terceira fase, intitulada *Desenvolvimento de Habilidades Específicas*, geralmente, o mais extenso do combo didático, é composto por mais de um subcombo, estes podem ser simples ou fragmentados.

Devido ser uma fase de desenvolvimento de habilidades específicas pode possuir quantos subcombos forem necessários para oportunizar situações que contribuam para que os alunos-partícipes desenvolvam as habilidades. Neste contexto, esta fase foi constituída de 4 subcombos: dois simples e dois fragmentados.

A quarta e última fase denomina-se *Consolidação e Observação dos Resultados*. Geralmente, é um subcombo fragmentado. Neste trabalho, esta fase supera em abrangência no número de atividades em relação à terceira fase, devido às propostas de produção textual materializada sob as convenções do gênero discursivo memórias e a leitura. Esta fase proporcionará um panorama geral dos resultados obtidos do combo didático de intervenção aplicado.

A seguir, é apresentada uma ilustração gráfica para uma melhor percepção do combo didático desenvolvido especificamente para este trabalho de intervenção nos usos das terminações homófonas -am e -ão em produções textuais.

Figura 7 - Composição estrutural do combo didático



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Referenciamos em Zabala (1998) e Oliveira (2013) e definimos o combo didático como uma combinação de atividades, estratégias, metodologias e intervenção estruturadas de forma sistemática, gradual e que se interligam para atingir a construção de conhecimentos. Ou ainda, de modo mais simplificado, como um plano de aula expandido, sistematizado, estratégico, metodológico e de intervenção.

Notamos, pela composição estrutural do combo didático, uma flexibilidade que viabiliza sua aplicação em qualquer componente curricular. Evidenciamos que não é compulsório ser

vinculado a gêneros discursivos, embora o trabalho com o texto, como objeto de ensino, seja enriquecedor em qualquer área de conhecimento. Ademais, escolhemos o formato circular em virtude de ser um processo contínuo.

3.2.1 Descrição estrutural do combo didático

A escrita é uma espécie de legitimidade autoral discursiva, registra a fala, expõe ideias, conceitos e concepções biossociais que podem espelhar o agir e o pensar das pessoas. Nessa vertente, a escrita é essencial, uma vez que, nos moldes sociais atuais, a escrita é um pré-requisito para que possamos ter pleno acesso à cultura, à participação e à ascensão social. Portanto, o saber escrever é fundamental na vida das pessoas.

Segundo Zorzi (2003), a escrita tem bases culturais e a aquisição desta habilidade acontece por meio de intervenção social planejada, diferente da fala que tem raízes filogenéticas. Dessa forma, é na escola que se promove o ensino sistematizado da escrita e é neste mesmo âmbito que se exige habilidades específicas no que se refere ao ato de escrever. No entanto, o alcance do domínio da escrita-ortográfica pelos escreventes tem se procrastinado, consequentemente desvios na escrita geralmente associados ao Ensino Fundamental I continuam nas etapas subsequentes de ensino formal, problema que se manifesta no contexto desta pesquisa. Dentre os desvios ocorridos na escrita, escolhemos as permutações das terminações homófonas -am e -ão, por ser um desvio bastante específico e presente na escrita em séries iniciais. Nessa perspectiva, Cagliari (1989) relata que um aluno,

Quando escreve *cazarão* (casaram), o fato de ele escrever *ão* em vez de *am* revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em *am* cuja pronúncia é *ão*; então passa a achar que *ão* também pode representar *am*, pois são valores relacionados no sistema. (CAGLIARI, 1980, p. 137).

Percebemos pela citação que este tipo de desvio na escrita é muito comum na fase de aquisição da escrita. Desvio ortográfico que se assemelha ao estudado por Nunes e Bryant (2006) com a pretensão de verificar se os escreventes poderiam ser capazes de diferir o uso dos sufixos, *-ion* e *-ian*, devido ao fato de possuírem sons finais iguais, e.g.: *evolution* e *musician*. O estudo envolveu 176 escreventes ingleses de três escolas de Oxford, com faixa etária em média de 8 anos a 9 anos e 9 meses. Após aplicação de testes, concluíram que os escreventes estão a aprender que *-ion* é uma terminação possível e sobre a significação do morfema. Porém, usam o morfema *-ion* em aproximadamente 60 a 65% das palavras que deveriam ser grafadas

com *-ian*. Nessa perspectiva fica evidente que há uma lacuna de aprendizagem sobre a discriminação na escrita entre *-ion* e *-ian*.

Face ao exposto, justificamos que não pretendemos associar esta tipicidade de desvio na escrita às séries iniciais da educação e sim intervir para que não se propague para séries posteriores. Afirmamos que, o combo didático para o desenvolvimento de habilidades específicas no uso das terminações *-am* e *-ão*, elaborado e aplicado nesta pesquisa, resultou em um caderno de atividades e esperamos que este material didático possa nortear o trabalho de outros professores/ professoras. Assim, buscamos para elaboração do combo didático uma organização sequencial de atividades por meio da divisão em subcombos de estudo e reflexões que são elementos constitutivos do combo e que podem contribuir de forma significativa para se apreender habilidades de escrita no que se refere à distinção das terminações homófonas *-am* e *-ão* em formas verbais na produção de texto escrito, desde o reconhecimento de aspectos morfofonológicos à construção de sentido do texto marcada pelo uso de formas verbais que são constituídas pelas terminações mencionadas.

Na perspectiva de um trabalho sistematizado e para atingir o objetivo de ensino, o combo didático apresenta uma composição estrutural em sete subcombos, simples ou fragmentados, que são apresentados a seguir, detalhadamente, para que possamos explicar o objetivo das atividades que constituem cada subcombo e explicitar como foram elaboradas.

Elucidamos que as atividades visam à distinção das terminações homófonas *-am* e *-ão*. No entanto, os subcombos de estudo e reflexão fazem abordagem: à leitura, à produção de texto, à escuta perceptiva referencial, à reflexão e análise da língua devido ao fato de estarem envolvidas no processo de apropriação dos recursos linguístico-discursivos pertinentes às terminações verbais em estudo de forma contextualizada e não nuclear. Reafirmamos que a produção de texto neste combo didático é norteadora do trabalho com a Língua Portuguesa.

A expectativa de um trabalho com a Língua Portuguesa, assumindo o texto como objeto de estudo, que proporciona momentos para leitura e análise da língua, conduziu a um trabalho de elaboração de atividades, no qual utilizamos estratégias envolvendo recursos semióticos, tonicidade, convites à escrita espontânea, construção de conceitos, análise morfofonológica, imaginação, criatividade, usos da diversidade linguística, dentre outros.

Após sumarização e ilustração dos componentes que estruturam o combo didático, segue a apresentação específica dos subcombos que o compõem.

PRIMEIRA FASE: SUBCOMBO – DIAGNÓSTICO

O subcombo 1 fragmentado, nomeado **Diagnóstico**, é constituído de dois fragmentos. As atividades foram desenvolvidas para coletar dados, a primeira é de caráter de produção escrita; a segunda é a transcrição de um trecho de texto por meio da audição. As duas são objetos de descrição e análise de dados.

O fragmento I, denominado *Produção Textual Diagnóstica*, objetivou uma escrita espontânea através de um relato de experiências vividas, orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), narrado em 1ª pessoa do singular. Sendo assim, houve textos para categorizar semiologicamente os desvios na escrita e contextualizar os que envolviam as permutações das terminações homófonas -am e -ão na produção escrita.

O fragmento II, *Ditado Tradicional Diagnóstico*, visou observar a percepção auditiva da terminação -am em formas verbais. Esta atividade serviu de comparativo entre a própria referência fonológica e quando se tem o referencial sonoro de outrem, no caso, do professor/professora. Evidenciamos que o trecho utilizado para o ditado foi um texto supostamente inédito na sala de aula, no entanto, puderam apreciar um vídeo relacionado ao trecho que foi transcrito posteriormente.

SEGUNDA FASE: SUBCOMBO SONDAGEM

O subcombo 2 simples, identificado como **Sondagem**, constitui-se de duas atividades que envolvem questões diversas e relacionadas diretamente ou indiretamente ao uso das terminações homófonas -am e -ão.

Na atividade inicial do subcombo, nomeada como *Leitura Perceptiva e Interpretação*, foi proposta uma leitura perceptiva dos usos das terminações homófonas -am e -ão, análise de imagens, verificação de conhecimentos prévios, reflexões metalinguísticas, análise de contexto e expressões memorialísticas presentes na construção textual. Esta atividade inicial visou abordar os usos das referidas terminações.

Na continuidade deste subcombo, foi escolhido um poema nomeado “Memória” de Carlos Drummond de Andrade para ser o foco da atividade II, devido ao fato de atender aos recursos linguístico-discursivos e estilísticos utilizados na construção da poesia que se relaciona ao objeto de estudo desta pesquisa, às terminações verbais -am e -ão e à temporalidade nos versos que é expressa no uso de tempos de flexão verbal específicos. A atividade foi elaborada com questões referentes às terminações homófonas -am e -ão que denotam, no poema, presente e futuro; com questões interpretativas que recaem no uso destes sons finais e na construção de sentido do texto.

A especificidade deste subcombo foi abordar genericamente o que seria estudado e preparar os alunos-partícipes em um modo interativo para a receptividade do subcombo que seria aplicado, subsequentemente, com atividades mais específicas.

TERCEIRA FASE:
SUBCOMBOS - DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

O subcombo 3 fragmentado, intitulado - **Observando a tonicidade!** - é dividido em dois fragmentos, o primeiro enfatiza atividades que envolvem a percepção da sílaba tônica das palavras através da leitura de textos e observação do ritmo das palavras. Para que a sonoridade almejada fosse possível, cuidadosamente, escrevemos relatos de memórias de uma personagem fictícia, produzimos um texto que tivesse supremacia de palavras paroxítonas e outro com quase totalidade de oxítonas. Já o segundo fragmento, concentrou-se em construir e apropriar-se de conceitos sobre a tonicidade das palavras por meio de um poema metalinguístico.

O fragmento I, *Em Busca da Sílaba Tônica*, é a denominação da atividade I e II deste fragmento que se formou com uma combinação de questões com leitura, percepção sonora, separação em sílabas, reconhecimento de que toda terminação verbal -am se enquadra no âmbito das palavras paroxítonas, abordagem sobre a temporalidade no texto e comprovação da homofonia das terminações -am e -ão por meio do texto “Memórias de Tabloídnho I”.

A segunda atividade do fragmento - *Sílaba Tônica, Onde Estás?* - é a continuidade da abordagem antecedente, um texto foi a base do trabalho com as terminações homófonas -am e -ão, uma continuação do texto anterior. Aclaramos que todas as questões foram combinadas para a percepção da tonicidade das palavras oxítonas e que viabilizassem uma comparação das terminações -am e -ão. Além disso, a observação da temporalidade verbal envolvia algumas questões, no entanto, de forma superficial, que utilizamos como estratégia de preparação para subcombos posteriores.

O fragmento II, a atividade I nomeada, *Sons Finais Iguais, Sílabas Tônicas Distintas*, almeja a construção conceitual das sílabas tônicas e a apropriação de recursos linguístico-discursivos presentes no poema. Esta atividade se formou com um conjunto de questões que englobaram a posição de sílaba tônica, abordagem da temporalidade e distinção morfológica das palavras. Para concluir o fragmento, segue a atividade II, “*Fique Ligado na Audição!*”, que envolveu a percepção auditiva das terminações homófonas -am e -ão em palavras.

Durante este subcombo poderiam ser feitas abordagens superficiais sobre os tempos de flexão verbal na construção do texto, leitura de relatos de memórias e poemas que expressassem o teor de recordações vivenciadas que viabilizasse a produção de texto posteriormente.

O subcombo 4 simples denomina-se **Produção Escrita**. O objetivo foi a escrita de relatos de memórias a partir do uso da imaginação e recursos semióticos presentes na proposta. A atividade, *Produção Escrita: usando a imaginação*, girou em torno de um suposto apanhador de memórias, criado intencionalmente para despertar o interesse dos alunos-partícipes para a produção textual. As questões de produção de texto, voltadas tanto a relatar as memórias de personagens fictícios quanto as memórias individuais. As produções foram publicadas, i.e., lidas em sala de aula e também objetos de análise dos envolvidos no projeto e norteadora de possíveis alterações em subcombos subsequentes.

O subcombo 5 fragmentado recebe o título de **A temporalidade Verbal nos Textos**. É distribuído em quatro fragmentos que visam favorecer a percepção dos tempos de flexão verbal e a importância da temporalidade que denota os verbos que estejam no presente, passado e futuro, e estes apresentam as terminações verbais estudadas. No entanto, o estudo e a reflexão sobre os verbos conjugados nos pretéritos foram tratados mais especificamente porque são essenciais na construção do relato de memórias e são constituídos com a terminação -am, na 3ª pessoa do plural. As atividades envolveram leitura, reflexão e reconhecimento de elementos temporais na construção de textos. Ressaltamos que gêneros discursivos diferentes foram utilizados nas atividades que formam este subcombo, mas todos envolveram diretamente ou indiretamente recordações.

Fragmento I, *Narramos no Pretérito*, é constituído de uma atividade que aborda uma crônica com tom memorialístico e todas as questões eram relacionadas a este texto. As questões que foram distribuídas na atividade englobaram leitura, percepção da temporalidade na narrativa, reconhecimento de tempos verbais específicos, presente histórico e pretéritos, análise das terminações -am e -ão, pronúncia e sugestões de mudança de flexão verbal. A atividade visou à percepção que narramos no pretérito, embora outros tempos verbais sejam utilizados para fazer um paralelo em relação aos acontecimentos narrados.

O fragmento II, *Presente, Passado e Futuro na Construção do Texto*, inicia-se com a apreciação de um vídeo, clipe da música que foi o cerne da atividade. É composta de questões pertinentes à leitura e interpretação das situações vivenciadas pelos interlocutores do texto, identificação e conjugação de verbos, reflexão sobre o uso da língua, comparação das terminações -am e -ão e transformação de forma perifrástica em sintética. Esta combinação de questões visou levar os alunos-partícipes a reconhecer que o uso inadequado das terminações verbais pode mudar o sentido do texto. Além disso, as questões deixavam pistas para formar conceitos sobre a utilização destas terminações.

O fragmento III - *As terminações -am e -ão em rimas!* - constitui-se de duas atividades, começou com a apreciação do *trailer* sobre o filme “Doador de Memórias”. Logo em seguida, apresentamos a atividade *Rimando com -am e -ão*, que visou ampliar às habilidades no uso das terminações homófonas -am e -ão e sondar a construção de conhecimento. Para alcançar os objetivos propostos lançamos como foco, trechos escritos relacionados ao *trailer*. As questões englobaram produção de texto coletiva e comparações morfofonológicas das terminações em estudo. Na segunda atividade *-am e -ão em foco!* - houve questões para completar com verbos nos tempos de flexão verbal apropriados ao contexto. Essas eram voltadas à verificação se ocorre percepção do contexto, no emprego das terminações -am e -ão nos verbos ou, se as formas verbais com as terminações -am e -ão já presentes na questão, influenciariam na escolha da forma verbal que completava as lacunas.

Fragmento IV, *Explorando os Pretéritos*, é constituído de uma atividade. As questões que norteiam a atividade foram construídas visando à leitura, à identificação dos pretéritos nas narrativas e de outras formas verbais, à comparação das terminações, à criação de metáforas utilizando os pretéritos, à personificação e à produção escrita estimulada pelo texto foco.

O subcombo 6 simples - Ditado interativo – apresenta uma atividade, intitulada *Atenção no -ão percebam o -am*, ditado do texto trabalhado no subcombo anterior. Este tipo de atividade objetiva além da percepção auditiva a oportunidade de reflexão sobre a língua durante sua execução, pois promove pausas para construção de explicitações feitas pelos alunos-partícipes na escolha da terminação -am para algumas indagações suscitadas - Qual terminação utilizou para transcrever os verbos? Qual o tempo de flexão verbal empregado? Qual a sílaba tônica? - dentre outras que podem ser feitas durante e pós ditado interativo. Para concluir, em um modo lúdico, há pronúncia de verbos que terminam em -am no presente e passado, retirados do texto, reescritos com a terminação -ão, como por exemplo a forma “faziam” reescrita como “fazião”, objetivamos com esse momento levar o aluno-partícipe a perceber que as trocas das terminações fazem surgir palavras estranhas ao pronunciá-las.

QUARTA FASE: SUBCOMBO CONSOLIDAÇÃO E OBSERVAÇÃO DE RESULTADOS

O subcombo 7 fragmentado é identificado como **Produção de Texto em Foco**. A formação deste subcombo apresenta seis fragmentos, distribuídos com atividades de leitura, produção textual escrita e análise reflexiva da língua, especificamente, sobre as terminações homófonas -am e -ão. A inserção no universo da tríade que sustenta o trabalho com a Língua Portuguesa (GERALDI, 2012) proporciona condições favoráveis à construção do

conhecimento. São processos distintos, no entanto, estão interligados. Almejamos com este subcombo proporcionar situações sistematizadas que pudessem consolidar as habilidades específicas na utilização das terminações homófonas -am e -ão na produção escrita.

O fragmento I, *Produção Escrita e a Essencialidade dos Pretéritos*, foi organizado com duas atividades, a primeira é a leitura de uma biografia fictícia para o reconhecimento da essencialidade do pretérito na construção de sentido do texto, sendo este gênero discursivo não-fatorial no mesmo que se enquadra as memórias, contribui de forma significativa, principalmente na utilização dos tempos flexionados no pretérito. Na atividade I, apresentamos uma biografia fictícia como o foco, voltada à leitura, à percepção temporal dos verbos no texto e à temporalidade cronológica no texto, além de estimular a pronúncia de verbos com a terminação -am. Para iniciar a atividade II, marcada pela expressão *Da Biografia a Memórias*, ocorreu a apreciação de um vídeo relacionado ao espaço geográfico mencionado no texto da atividade antecedente. Esta atividade de retextualização visou à preparação dos alunos-partícipes para narrar as memórias do outro e também contribui significativamente para a produção de texto que consolida o trabalho desenvolvido por meio deste combo didático. Para a realização desta atividade os alunos-partícipes puderam acessar os conhecimentos construídos no que concerne às terminações homófonas -am e -ão.

No fragmento II, *Partilhando o texto, refletindo sobre a produção*, promovemos uma combinação de uma atividade que visou ao aprimoramento do texto para que se tornasse uma “[...] sequência verbal escrita coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado[...]” (GERALDI, 1993, p. 100). Para concluir, nesta atividade, houve um momento reflexivo sobre o processo de elaboração do texto, especialmente sobre a utilização das terminações homófonas -am e -ão. Já a atividade II, reconhecida por *Em Busca das Memórias de Alguém*, visou propor um trabalho orientado, voltado para a busca de informações sobre a vida de uma pessoa com mais de 40 anos. Deixamos claro que não havia imposição referente ao gênero discursivo que os alunos-partícipes utilizariam para coleta de informações e detalhes relevantes da vida da pessoa de quem os alunos-partícipes iriam narrar as memórias. Salientamos que este trabalho orientado foi a base para a produção textual neste subcombo.

Fragmento III, *Rememorando os usos das terminações -am e -ão*, é composto por duas atividades, a primeira, nomeada *Leitura e observação da terminação -am*, é constituída de questões que envolveram leitura, construção de sentido do texto, o emprego dos tempos de flexão verbal na narrativa e percepção de temporalidade. Ademais, outras questões promoveram a revisão e fixação de conteúdos pertinentes à utilização das terminações -am no presente e no passado e pronúncia dos verbos. Salientamos que, para concluir este fragmento, foram

elaboradas sugestões de questões para um *Quiz*, denominado *-am e -ão o, eis a questão?* Esta segunda atividade foi elaborada pelo aplicativo *Kahoot!*¹⁴, antecedentemente à aplicação na sala de aula.

Fragmento IV, *Leitura, Reflexão e Apropriação*, é composto de uma atividade. Esta intenciona o envolvimento dos alunos-partícipes na prática leitora para apropriação de recursos linguístico-discursivos, em específico o uso das terminações homófonas *-am* e *-ão*. As questões enquadram-se no eixo da leitura e da reflexão sobre a língua. Os textos lidos foram produções do gênero discursivo “Memórias Literárias”. No entanto, escolhemos para o remate do referido fragmento a construção de um painel interativo, utilizando o aplicativo *Padlet!*¹⁵.

Fragmento V - *Mãos à Obra e Caneta na Mão!* - estruturado com um breve trecho do livro “Memórias de Eugênia” de Marcos Bagno, que envolveu apenas uma questão introdutória para a apresentação da proposta de produção escrita de um texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias. O objetivo principal da atividade era a consolidação da produção escrita. Aclaramos que não esperávamos por Memórias Literárias em nível olímpico e sim um texto que tivesse sentido e temporalidade referenciada nos pretéritos e que, supostamente, não houvesse trocas das terminações homófonas *-am* e *-ão* que poderiam comprometer a construção de sentido do texto.

Fragmento VI - *O que sei sobre as terminações -am e -ão?* – destinamos um período deste fragmento para a lapidação do texto produzido no fragmento V. Depois da reescrita, apresentamos uma atividade que leva o mesmo nome deste fragmento. As questões que constituem a atividade envolveram reflexão; confirmação do combo didático no que se refere ao desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas às terminações homófonas *-am* e *-ão*; o reconhecimento do verbo como pertencente a uma classe morfológica que desempenha função de construtor de sentido através da temporalidade e percepção dos usos dos tempos de flexão verbal em textos. Para concluir, o aluno deveria fazer uma explicação por escrito de como não confundir as terminações *-am* e *-ão* na escrita em relação ao campo morfofonológico.

¹⁴ **Kahoot!** é uma plataforma de aprendizagem que se baseia em jogos, utilizada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de educação. Este ambiente virtual permite aos educadores e alunos/alunas investigar, criar, colaborar, construir e compartilhar conhecimentos. No que se refere à funcionalidade, pode-se dizer que se adequa em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet. Kahoot! é uma ferramenta gratuita na Web. Acesse o link: < <https://create.kahoot.it/login>>. Salientamos que mais informações estão dispostas no caderno de atividades no apêndice B deste estudo.

¹⁵ **Padlet** - é um aplicativo que concede um espaço para as pessoas escreverem e se expressarem sobre um determinado eixo temático. É uma ferramenta que funciona como um painel *on-line*. Dessa forma, as pessoas podem inserir qualquer conteúdo (textos, imagens, vídeos, links) em qualquer disposição da página, para isso deve usar um dispositivo: *tablet*, telefone móvel, dentre outros. Acesse o link:< <https://pt-br.padlet.com/>>, registre-se e faça o login. Outras informações estão expressas no caderno de atividades no apêndice B deste trabalho.

3.2.2 Orientações sugestivas para a aplicação do combo didático

O combo didático é constituído de 07 subcombos entre simples e fragmentados que totalizam 17 partes, visando à fragmentação, combinamos atividades que pudessem ser aplicadas sugestivamente em duas aulas de 45 minutos ou 50 minutos cada, resultando no total de 34 aulas. Elucidamos que a duração da aplicação de cada subcombo dependerá do contexto de sala de aula em que ocorrerá a aplicação. No entanto, o combo didático é bastante flexível, pois podemos alterar subcombos se necessário, desde que não interfira na forma sistematizada que foram combinadas as atividades.

Isto posto, procuramos elaborar atividades interligadas e estruturadas com o objetivo de intervir no desvio na escrita, permutações das terminações -am e -ão. Desvio na escrita que é bastante específico e sua ocorrência está mais relacionada ao Ensino Fundamental I, de acordo com Zorzi (2003). No entanto, estudos esparsos abordam a questão no Ensino Fundamental II e percebemos que é um desvio na escrita que continua nas séries subsequentes. Nesta perspectiva, o combo didático foi construído para ser aplicado no Ensino Fundamental II.

As combinações de atividades foram planejadas seguindo algumas orientações em Cagliariari (1989); Zabala (1998); Travaglia (2003); Nunes e Bryant (2006); Marcuschi (2010); Morais (2010); Geraldí (2012); Marcuschi (2012); Soares (2016); BNCC - Brasil (2018). Nós baseamos nas contribuições de Zorzi (2003), como compreensão da sílaba tônica, noção de verbo; sensibilização para detectar, durante a escrita, palavras desta categoria, separação silábica, posição da sílaba tônica e para tornar o trabalho com a Língua Portuguesa mais significativo, optamos pela produção escrita que desencadeia a análise reflexiva da língua e leitura.

No que tange à avaliação, sugerimos que esta seja contínua e realizada através da observância dos seguintes aspectos: desempenho e participação no que concerne às atividades pertinentes ao combo didático e de caráter qualitativo. Uma avaliação geral dos resultados estará na consolidação da proposta de produção de texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias que demonstrará se os objetivos traçados foram alcançados.

Esclarecemos que, há instruções sugestivas para a condução de cada subcombo e também *boxes* com sugestões extras e dicas. Todas essas informações estão inseridas no caderno de atividades, intitulado - *Combo Didático: terminações -am e -ão* - que está disposto no apêndice B deste estudo, acompanhado de sugestões de respostas pertinentes às atividades.

4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DO COMBO DIDÁTICO

O presente capítulo é destinado a descrição e análise da aplicação do combo didático. Para isso, designamos cinco seções. As quatro primeiras seções correspondem às quatro fases aplicadas da proposta. Em cada uma dessas, relatamos e analisamos a aplicação dos subcombos simples e fragmentados de todas as fases do combo didático. Na seção cinco, apresentamos dados qualitativos, quantitativos e comparativos resultantes da aplicação do combo didático. Ressaltamos que os instrumentos de coleta de dados estão dispostos no apêndice A e o caderno de atividades resultante do combo didático de aplicação está inserido na íntegra no apêndice B deste estudo.

4.1 Primeira fase do combo Didático

Esta fase, a diagnóstica, é destinada à coleta de dados através de dois instrumentos: o primeiro, apresentamos uma proposta de produção de texto escrita; a segunda, uma transcrição de um trecho de texto do oral para o escrito.

4.1.1 Subcombo 1 fragmentado - Diagnóstico

Utilizamos neste subcombo dois instrumentos de coleta de dados, o primeiro envolvendo a escrita espontânea foi realizado no primeiro fragmento do subcombo. Já o segundo, refere-se a um ditado diagnóstico realizado através da transcrição de um trecho de texto lido pela professora. Adotamos a sigla AP (aluno-partícipe) acrescida de numeração de 01 a 30: AP01, AP02...AP30

4.1.1.1 Fragmento I: Produção textual diagnóstica

Data da realização: 21/03/19	Nº de alunos-partícipes: 30	Duração: 90 minutos	Localização: Apêndice B, p. 161-162
Objetivo Geral: Coletar dados para classificação semiológica dos desvios na escrita.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Classificar os desvios na escrita de acordo com Zorzi (2003); ➤ Verificar quais desvios na escrita persistem no Ensino Fundamental II; ➤ Comparar desvios na escrita do Ensino Fundamental I e II; ➤ Identificar desvios na escrita que envolvam as terminações homófonas -am e -ão. 			

Iniciamos o fragmento relatando memórias, começamos assim: “Morava numa fazenda, no interior de Goiás...Numa manhã ensolarada, eu me recordo bem, meus pais estavam sentados na varanda...As graviolas emanavam um perfume inebriante... Um dia comi a casca de um pequi porque minha mãe não deixava eu comer aquelas bolinhas amarelas e cheirosas. Ela vivia cantando...”

Propiciamos este momento de desconcentração primeiramente, para, depois, apresentarmos a proposta de produção textual, entregamos a folha padronizada I¹⁶ e lemos o enunciado juntos. Ainda assim, passamos algumas orientações:

- Apesar de narrar em 1ª pessoa, não significa que não pode envolver outras personagens no relato, como por exemplo os pais, amigos, animais de estimação, dentre outros.
- Você pode mesclar ficção e não ficção.

Deixamos os alunos-partícipes escreverem e não fizemos interferências durante a produção para não influenciar os dados a serem analisados. Apesar de ocorrências de perguntas relacionadas à grafia de palavras durante este fragmento, não as respondemos.

Todos os alunos-partícipes realizaram a atividade, recolhemos e analisamos os dados a partir da classificação dos desvios na escrita de Zorzi (1998, 2003). Identificamos em 15 textos, 29 ocorrências envolvendo as permutações das terminações homófonas -am e -ão. Este desvio na escrita ficou entre os três mais recorrentes. Categorizamos todos os desvios e estão descritos detalhadamente neste capítulo.

Das onze categorias elencadas por Zorzi (1998), apenas uma não foi encontrada em nossas amostras, a saber, inversões de letras. Devido à presença de quase todas as categorias na escrita dos escreventes do Ensino Fundamental II desta pesquisa, a classificação do autor se mostra adequada para o Ensino Básico em toda a sua continuidade, no entanto, poderiam ser acrescentadas à classificação, no que se refere ao Ensino Fundamental II, questões relacionadas à acentuação gráfica, pontuação e uso de letras maiúsculas. Esclarecemos que estas questões não foram inseridas neste trabalho devido ao fato de não serem de interesse desta pesquisa.

Da realização da caracterização semiológica dos desvios na escrita, surgiram dados importantes, dessa forma, elaboramos uma tabela, indicando a semiologia do desvio na escrita, o número de textos que apresentam cada desvio específico e porcentagem de textos. Além disso, apresentamos o número de ocorrências.

Os resultados desta análise serviram de referência para ordenar os desvios na escrita a partir do número de ocorrência. Sendo assim, obtivemos a ordenação dos desvios na escrita

¹⁶ Folha padronizada I – primeiro instrumento de coleta de dados de produção escrita espontânea e encontra-se no apêndice A deste estudo.

ocorridos no Ensino Fundamental II e contextualizamos o desvio na escrita referente às permutações das terminações homófonas -am e -ão. Segue tabela:

Tabela 2 - Número, porcentagem de textos com desvios na escrita e ocorrências no 7º ano do Ensino Fundamental II.

Semiologia	Número	Porcentagem	Ocorrências
1. apoio na oralidade	18	60%	41
2. representações múltiplas	15	50%	33
3. confusão am x ão	15	50%	29
4. generalização	6	20%	12
5. omissões	6	20%	12
6. acréscimo de letras	4	12%	7
7. junção/separação	6	20%	6
8. surdas e sonoras	2	6%	4
9. letras parecidas	1	0,3%	1
10. inversões	0	0%	0
11. outras alterações	7	23,3%	10

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ordenamos os desvios de acordo com as ocorrências, para que fizéssemos uma comparação com a ordenação dos desvios na escrita obtidos por Zorzi (1998) no Ensino Fundamental I. Assim, tivemos uma percepção se a ordem dos desvios na escrita seria a mesma no Ensino Fundamenta I e II. Criamos um quadro para demonstrar a comparação realizada.

Quadro 9 - Comparação da ordem dos desvios na escrita conforme ocorrências

Ensino Fundamental II Dados da pesquisa (2019)	Ensino Fundamental I Dados de Zorzi (1998)
1. apoio na oralidade	1. representações múltiplas
2. representações múltiplas	2. apoio na oralidade
3. confusão am x ão	3. omissões de letras
4. generalização	4. junção/separação
5. omissões	5. confusão am x ão
6. acréscimo de letras	6. generalização
7. junção/separação	7. surdas e sonoras
8. surdas e sonoras	8. acréscimo de letras
9. letras parecidas	9. letras parecidas
10. inversões	10. inversões
11. outras alterações	11. outras alterações

Fontes: Dados da pesquisa (2019) e Zorzi (2003, p. 38)

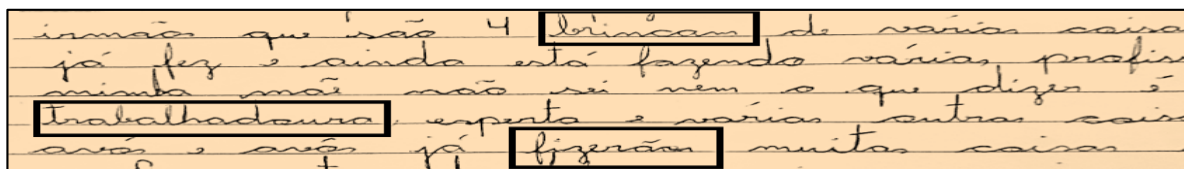
Os resultados dos nossos dados seguem um padrão que se difere dos dados apresentados por Zorzi (1998) apud Zorzi (2003, p. 38). Colocamos na ordem decrescente pelo número de ocorrências e a categorização segue este parâmetro: 1. Apoio na oralidade, 2. Representações múltiplas, 3. Confusão -am x -ão, 4. Generalização, 5. Omissões, 6. Acréscimo de letras, 7. Junção/ separação, 8. Surdas e sonoras, 9. Letras parecidas, 10. Inversões e 11. Outras alterações. Esclarecemos que para as semiologias que abrigavam o mesmo índice de ocorrências, utilizamos o critério de ordem alfabética. Os resultados apontam que as trocas de -am e -ão ocorrem também no Ensino Fundamental II e, em nossos dados, apresentam um índice maior de ocorrências se comparados aos de Zorzi (1998).

Para melhor evidenciar as particularidades, decidimos descrever os desvios na escrita dos alunos-partícipes individualmente. Esclarecemos que a sigla **AP** se refere ao aluno-partícipe.

AP01 apresenta em seu texto um caso de omissão de letra: “jadim” por ‘jardim’, três casos de outras alterações: “jiajamos” por ‘viajamos’, “jiagem” por ‘viagem’, “arrombava” por ‘arrombada’, percebemos que nos dois primeiros casos há um processo de assimilação, justificamos a troca de “v” por “j” devido ao fato de já haver um “j” na primeira palavra e, na segunda um “g”, ambos sons educativos, dessa forma, há assimilação dos traços do som posterior, tornando o som da letra /v/ mais similar ao fone que se copiou (ROBERTO, 2011). No caso de troca de “d” por “v”, analisamos a palavra antecedente no texto “*estava* arrombava”, sendo assim, uma falha atencional foi desencadeada. O texto apresenta também um caso de troca das terminações -am e -ão, “levarão” por ‘levaram’. A conjugação na terceira pessoa do plural foi usada apenas uma vez.

AP02 mostra dois casos que consideramos acréscimo de letras: “sonhadoura” por ‘sonhadora’ e “trabalhadoura” por ‘trabalhadora’, podemos observar que não se trata de caso de influência da oralidade, nas ocorrências desta categoria, no entanto, poderia ser categorizado como generalização devido ao fato de palavras como “duradoura”, “vassoura” e um caso de troca de -am e -ão, apesar deste específico caso não ter sido computado em virtude da observância de um conflito do escrevente que gerou rasura, evidenciamos a presença de um “o” sobreposto a um “m” ou se era um “m” sobrepondo a letra “o”. Assim, está explícito que ocorreu uma confusão na hora da escrita e não identificamos qual seria a opção escolhida, dessa forma consideramos **SC**- situação conflituosa, além disso, observamos o uso de “brincam” adequado ao contexto de uso. Sendo assim, entendemos que este conflito vivenciado pelo escrevente mostra que há certa confusão ao escrever palavras com as terminações homófonas -am e -ão. Segue ilustração da escrita de AP02:

Figura 8 - Trecho da escrita espontânea de AP02



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

AP03 - o texto do escrevente apresenta apoio na oralidade: “Brasilha” por ‘Brasília’; representações múltiplas “conciderasão” por ‘consideração’, “canssou” por ‘cansou’; generalização: “traio” por ‘traiu’; confusão -am e -ão “separarão” por ‘separaram’, “passarão” por ‘passaram’. Há escrita de “deram” sem desvio no texto do escrevente.

AP04 ao produzir o texto cometeu apenas um desvio na escrita: troca -am e -ão, “levarão” por ‘levaram’. Percebemos que o escrevente se utiliza em mais dois casos a terminação -am em concordância com o contexto, a saber “fizeram” e “brigavam” para se referir ao pretérito perfeito e imperfeito.

AP05 - alguns desvios na escrita foram detectados no texto do escrevente: representações múltiplas: “naci” por ‘nasci’, “emcontrei” por ‘encontrei’; outras alterações: “espirando” por ‘esperando’, um caso bastante específico, talvez, uma visualização na palavra “espirrando”. Porém, esta troca é incomum devido ao fato da letra “e” não ter som de “i” neste caso. Há grafia de “fizeram” sem desvio.

AP06, na produção textual do aluno-partícipe foram encontrados os seguintes desvios na escrita: acréscimo de letra “multante” por ‘mutante’; representações múltiplas: “barrulho” por ‘barulho’ (não consideramos como acréscimo de letra), “havesse” por ‘houvesse’, “surprezos” por ‘surpreso’ e sete ocorrências de confusão de -am e -ão: “cançarão” por ‘cansaram’ (este engloba na representação múltipla também), “declararão” por ‘declararam’, “tornarão” por ‘tornaram’, 2x “roubarão” por ‘roubaram’, “concordarão” por ‘concordaram’ e “saquiarão” por ‘saquearam’, neste último exemplo há presença de apoio na oralidade. Percebemos que durante a escrita do texto, o escrevente utilizou verbos na conjugação apropriada para o texto: “vieram”, “viram” e “começaram”.

AP07 ao escrever o texto utiliza “tropesou” por ‘tropeçou’ que abarca representação múltipla e confunde -am e -ão no emprego das terminações verbais: “saíirão” por ‘saíram’, “pegarão” por ‘pegaram’, “vinherão” por ‘vieram’ (consideramos como acréscimo de letras também), fazendo a inserção de uma consoante nasalizada e ainda faz uso equivocado da terminação “am” em substantivo, 3x “porã” por ‘porão’. Ressaltamos que foi o único caso de troca de -am e -ão nesta classe de palavra, nos demais casos envolvem verbos. Ademais,

constatamos que a escrevente não fez uso das terminações adequadas no texto.

AP08 demonstra casos de apoio na oralidade: “futebol” por ‘futebol’, “atrais” por ‘atrás’, “aumocei” por ‘almocei’ e dois casos de troca de -am e -ão: “beberão” por ‘beberam’, “começarão” por ‘começaram’, únicos verbos na 3ª pessoa flexionados no pretérito.

AP09 apresenta na escrita junção de palavra: “agente” por ‘a gente’; representações múltiplas: “acontesendo” por ‘acontecendo’, e “recompença” por ‘recompensa’; troca de -am por -ão: “acolherão” por ‘acolheram’, único verbo conjugado na 3ª pessoa do plural no texto.

AP10 é um escrevente que apresenta as seguintes dificuldades - representações múltiplas: “desendo” por ‘descendo’, 2x “areio” por ‘arreio’, “conprão” por ‘compram’, este último exemplo envolve também a confusão de -am e -ão; apoio na oralidade: “pineu” por ‘pneu’, “muntei” por ‘montei’, “quebro” por ‘quebrou’; generalização: “pedil” por ‘pediu’; junção de palavra “denovo” por ‘de novo’; letras parecidas “milha” por ‘minha’.

AP11, o escrevente apresenta influência da fala na escrita: “veis” por ‘vez’ (3x), “nnois” por ‘nós’ (não computamos como acréscimo de letras devido ao fato de considerarmos que foi falta de atenção); generalizações: “vil” por ‘viu’ “levol” por ‘levou’, “colocol” por ‘colocou’, “paçol” por ‘passou’ (este caso se encaixa na semiologia representação múltipla), “tava” por ‘estava’ (omissão de sílaba e apoio na oralidade); acréscimo de letra: “prortão” por ‘portão’; representações múltiplas: “comtar” por ‘contar’, “geso” por ‘gesso’ e outras alterações: “estoudava” por ‘escutava’ e “estolha” por ‘história’.

AP12 na narrativa do escrevente encontramos um caso de confusão -am e -ão: “apoiarão” por ‘apoiam’ (único uso de 3ª pessoa do plural); junção de palavra: “mindeu” por ‘me deu’ e três ocorrências de apoio na oralidade: “mais” por ‘mas’ “parti” por ‘parte’, “di” por ‘de’; “dificundadi” por ‘dificuldade’ consideramos como outras alterações devido ao fato de o escrevente trocar a letra “l” por “n”.

AP13 não apresenta desvios na escrita a serem relatados e não utilizou na construção de seu texto formas verbais na 3ª pessoa do plural com a terminação -am.

AP14 percebemos na escrita do escrevente dois casos de desvio na escrita, o primeiro, confusão de -am e -ão: “colocarão” por ‘colocaram’ (há no texto a forma “estavam” 2x sem desvio) e o segundo relativo à representação múltipla: “texta” por ‘testa’.

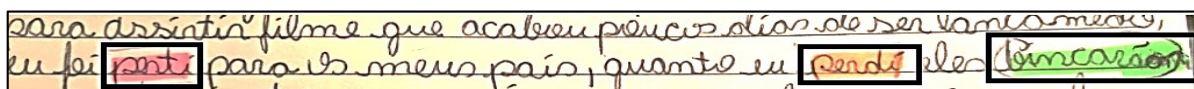
AP15 no texto do escrevente notamos sete casos relacionados a representações múltiplas, cinco destes relacionados ao verbo “xingar”: ‘chingava’ por “xingava”, 2x ‘chingou’ por “xingou”, ‘chingar’ por “xingar”, “chingamento” por ‘xingamento’, “interessante” por ‘interessante’ ‘serto’ por “certo”; apoio na oralidade: “auguém” por ‘alguém’; outras alterações:

“apradim” por ‘aprendi’ e um caso de troca de -am por -ão relacionada ao uso da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo: “falão” por ‘falam’, o único registro de 3ª pessoa do plural.

AP16 na produção espontânea do escrevente identificamos três ocorrências de apoio na oralidade envolvendo a mesma palavra “caldeirão” por ‘caldeirão’ e um caso de representação múltipla: “misterioza” por ‘misteriosa’. Há no texto as formas “passaram”, “foram” e 2x “começaram” sem desvios.

AP17 ao escrever o texto destaca o apoio na oralidade: “assistino” por ‘assistindo’, “arruma” por ‘arrumar’; junção de palavra: “agente” por ‘a gente’; acréscimo de letra “perdi” por ‘pedi’; troca de sonora por surda: “margamos” por ‘marcamos’ e surda por sonora “perti” por ‘pedi’ (ocorrência que envolve acréscimo de letra também); outras alterações: “pintas” por ‘pista’; “bincarão ou bincaram” (SC devido à rasura, dado não computado como confusão -am x -ão) por ‘brigaram’ este exemplo foi considerado como omissão de letra e troca surda-sonora. Ademais, há o uso apropriado de “foram”.

Figura 9 - Trecho da escrita espontânea de AP17



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

AP18 denota certa dificuldade pertinente à representação múltipla: “nascimento” por ‘nascimento’; apoio na oralidade: “armonia” por ‘harmonia’. Durante a análise deste texto observamos que foram utilizadas a terminação -am apropriadamente em “guardavam”, “davam”, no pretérito imperfeito, em contrapartida, apresenta um caso de confusão de -am e -ão ao usar o pretérito perfeito na 3ª pessoa do plural “viajarão” por ‘viajaram’.

AP19 não apresenta desvios na escrita na narrativa. Ressaltamos que a escrevente usou “resolveram”, “estariam”, “arrumaram” e “colocaram” apropriadamente.

AP20 na redação do seu texto encontramos apenas um caso de apoio na oralidade: “mau” por ‘mal’. Há grafia do verbo “estavam” sem desvio.

AP21 encontramos na produção de texto do escrevente um caso envolvendo o apoio na oralidade: “voutei” por ‘voltei’ e quatro ocorrências de generalização: da palavra “ônibus” por ‘ônibus’. Não há presença de verbos na 3ª pessoa do plural com a terminação -am.

AP22 foi influenciado pela oralidade apenas uma vez “mora” por ‘morar’ ao redigir seu texto. O escrevente não usou verbos na 3ª pessoa do plural.

AP23 apresenta um caso de junção de palavras: “oque” por ‘o que’; representação

múltipla: “dezenho” por ‘desenho’. Há presença dos verbos “estão” e “mudaram” sem desvios.

AP24 encontramos as seguintes ocorrências no texto do escrevente: dois casos de apoio na oralidade “mi” por ‘me’ e “ajuda” por ‘ajudar’ e um caso de confusão -am e -ão “divorciarão” por ‘divorciaram’, não há presença de outras formas verbais na 3ª pessoa do plural no texto.

AP25 o escrevente mostra na sua escrita um conflito no que concerne ao uso das terminações -am e -ão, pois utiliza os verbos na 3ª pessoa do plural adequados ao contexto cinco vezes, “desceram”, “compraram”, “foram”, “voltaram” e “estavam” e demonstra dois casos de confusão de -am e -ão “disfarçarão” por ‘disfarçaram’ e “olharão” por ‘olharam’.

AP26 demonstra um desvio apoiado na oralidade “futibol” por ‘futebol’. Ressaltamos que seu texto é composto de apenas um parágrafo. Não usou verbos na 3ª pessoa do plural.

AP27 há na escrita do escrevente casos de apoio na oralidade: “fala” por ‘falar’, “muda” por ‘mudar’, “mais” por ‘mas’ 3x; omissões de letras e sílabas: “bigar” por ‘brigar’, “tava” / “tá” por ‘estava’, “tou” por ‘estou’ 2x (“tava” / “tá” e “tou” categorizados como apoio na oralidade também), “bigavão” por ‘brigavam’ (neste caso computado como confusão de -am e -ão também); representação múltipla: “atraz” por ‘atrás’ e outras alterações “valhor” por ‘valor’. Salientamos que não há registro de verbos com as terminações -am no texto.

AP28 constatamos no texto do escrevente uma ocorrência de apoio na oralidade: “robado” por ‘roubado’; um caso de generalização: “faliceu” por ‘faleceu’ e omissão de letra “sequite” por ‘seguinte’, além disso, este caso envolve troca de surda por sonora de “q” por “g”. Verbos conjugados na 3ª pessoa do plural não estão presentes no texto do escrevente.

AP29 o texto do escrevente alberga casos de junção de palavras: “tabom” por ‘está bom’ (consideramos como apoio na oralidade e omissão de sílaba também); generalização: “istante” por “instante” (enquadramos na categoria de omissão de letras também); apoio na oralidade: “olha” por ‘olhar’ e casos de representações múltiplas: “telecena” por ‘telesena’ e “deichem” por ‘deixem’. O escrevente não usou verbos terminados em -am no texto.

AP30 escreve uma frase e há representação múltipla “preguisoza” por ‘preguiçosa’.

Após descrição dos desvios na escrita dos alunos-partícipes, passamos a analisar o desvio na escrita multisemiológico, as permutações das terminações homófonas -am e -ão.

Encontramos estes desvios na escrita em 50% das produções de texto. Aclaramos que alguns alunos-partícipes utilizaram uma mistura das terminações, ora usaram apropriadamente outras não, fato este que leva à busca de explicações para as ocorrências de permutações das terminações homófonas -am e -ão em formas verbais.

Metade dos alunos-partícipes confundem no ato de escrever estas terminações, sendo

assim, os dados confirmam que este desvio na escrita é frequente no contexto da pesquisa. Os demais alunos-partícipes parecem não apresentar dificuldades a respeito da utilização das terminações -am e -ão ou não optaram pelo uso de recursos linguístico-discursivos que envolvam verbos com as terminações -am e -ão.

Isto posto, podemos dizer que os dados indicam que as trocas de -am e -ão ocorreram principalmente na 3ª pessoa do plural em tempos de flexão verbal, das 29 ocorrências encontradas, 26 envolveram verbos e apenas 3 na escrita do substantivo: “porãm” por ‘porão’.

Quadro 10 - Divisão de ocorrências de trocas na direção de -am para -ão por tempo de flexão verbal

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Presente
“levarão” por ‘levaram’ (2x) “separarão” por ‘separaram’ “passarão” por ‘passaram’ “declararão” por ‘declararam’ “tornarão” por ‘tornaram’ “roubarão” por ‘roubaram’ (2x) “cançarão” por ‘cansaram’ “concordarão” por ‘concordaram’ “saquiarão” por ‘saquearam’ “sairão” por ‘saíram’ “pegarão” por ‘pegaram’ “vinherão” por ‘vieram’ “beberão” por ‘beberam’ “começarão” por ‘começaram’ “acolherão” por ‘acolheram’ “apoiarão” por ‘apoiam’ “colocarão” por ‘colocaram’ “viajarão” por ‘viajaram’ “divorciarão” por ‘divorciaram’ “disfarçarão” por ‘disfarçaram’ “olharão” por ‘olharam’	“bigavão” por ‘brigavam’	“conprão” por ‘compram’ “falão” por ‘falam’.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Há recorrência da permutação de -am por -ão em verbos conjugados no pretérito perfeito do modo indicativo. Isto sugere que este ambiente segmental pode contribuir para ocorrer esta categoria de desvio na escrita.

À vista disso, levantamos a hipótese de que a presença da letra **r** favorece a tonicização da terminação -am ou a atonicização da terminação -ão. Embora o emprego destas terminações em formas verbais já seja cristalizado na língua portuguesa, sabemos que o /r/, tepe, seguido da terminação -am, forma a sílaba final -ram das formas verbais do pretérito perfeito na flexão da 3ª pessoa do plural, ambiente segmental com o maior índice de ocorrências, semelhantemente ao ambiente segmental que ocorre a redução nasal em verbos flexionados no pretérito perfeito. Outro fator a ser mencionado é que as permutações são com maior frequência na direção de -am para -ão, sendo assim, o aluno-partícipe toniciza a terminação -am e a concretiza no remate -ão. Ademais, não constatamos redução de nasalidade, a transformação da terminação -am em /u/ na leitura ou na escrita.

Devido à homofonia destas terminações no estrato fônico, no processo de alomorfia destas terminações, que é determinada pela tonicidade do verbo, o aluno-partícipe concretiza as terminações inadequadamente, tonicizando a terminação ou atonicizando-a. Nessa vertente, aspectos morfofonológicos estão envolvidos.

Assim, a partir de estudos sobre a redução do ditongo nasal átono -am em verbos, Schwindt e Bopp da Silva (2009) consideram que esta categoria de palavra é menos propensa ao fenômeno de redução de nasalidade, em consequência de informações morfológicas contidas nas terminações nessa classe de palavras. Em contrapartida, o pretérito perfeito se difere das outras formas verbais, este tempo de flexão verbal é considerado de maior propensão à redução de nasalidade (SCHWINDT; BOPP DA SILVA e QUADROS, 2012).

Nessa perspectiva de preservação mórfica, podemos ainda mencionar a proximidade das formas verbais da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito às formas nominais, devido ao fato de a nasal /N/ não carregar informações mórficas sozinha nestes verbos, similarmente aos substantivos terminados na nasal /N/ que também não carrega informações gramaticais, é apenas parte da raiz, por exemplo as formas nominais “homem” e “origem”. Estas formas verbais são mais propensas à redução nasal, isto, se referenciarmos na flexão verbal de Mateus e D’Andrade (2000). Sendo assim, constituintes de segmentos que portam informações gramaticais são mais resistentes ao fenômeno de redução nasal, desse modo, os verbos flexionados na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito se assemelham à categoria nominal, tornando-os mais suscetíveis a reduzir, em nosso estudo, mais propícios à tonicização.

Assim, apresentamos o quadro referenciado nestes autores, elaborado por Schwindt,

Bopp da Silva e Quadros (2012, p. 361), pertinente à funcionalidade nasal na flexão verbal:

Quadro 11 - Função da nasalidade átona final na flexão verbal

cant + a + Ø + m	cant + (a) + e + m
cant + a + va + m	cant + a + sse + m
cant + a + ria + m	cant + a + re + m
cant + a + Ø + ram	

Schwindt, Bopp da Silva e Quadros (2012, p. 361)

Entendemos que a flexão verbal de Mateus e D' Andrade (2000) se difere da apresentada por Câmara Jr. (1970). No entanto, é plausível para a discussão sobre as formas verbais flexionadas na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito serem semelhantes às formas nominais. Esta semelhança é apresentada através de outro quadro de flexão verbal exclusiva do pretérito perfeito elaborado por Schwindt, Bopp da Silva e Quadros (2012, p. 361):

Quadro 12 - Paradigma do pretérito perfeito do indicativo.

cant + e + i
cant + a + ste
cant + o + u
cant + a + mos
cant + a + ste
cant + a + ram

Schwindt, Bopp da Silva e Quadros (2012, p. 361)

A partir desta aproximação da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito às formas nominais, Schwindt, Bopp da Silva e Quadros (2012, p. 361) consideram que “[...] a nasalidade final é sempre, por si só, o morfema que carrega a informação de terceira pessoa do plural, exceto no pretérito perfeito do indicativo”. Neste prisma, embora os referidos autores tratem da redução de nasalidade, o ambiente segmental mais suscetível à tonicização vocálica é o mesmo segmento que ocorre o fenômeno de redução nasal em verbos, assim sendo, apontamos que, de certa maneira, a semelhança da forma verbal à forma nominal favorece as trocas, devido ao fato de as trocas das terminações homófonas -am e -ão ocorrerem mais amplamente na direção de -am para -ão nas formas do pretérito perfeito, sendo assim, poderia levar o escrevente a recorrer a terminação -ão, que é abundante no léxico.

À face do exposto, a proximidade da 3ª pessoa do pretérito perfeito às formas nominais, leva a outra hipótese, o processo de gramaticalização¹⁷ relacionado às terminações -am e -ão,

¹⁷ De acordo com, Castilho (1997) gramaticalização é um “trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema.” (CASTILHO, 1997, p. 31).

normatizadas na língua portuguesa, sendo que, usamos a terminação -am na 3ª pessoa do plural, nos tempos flexionados nos pretéritos; em alguns verbos no presente do indicativo; em alguns casos de verbos no presente e pretérito do modo subjuntivo e usos no modo imperativo. Por outro lado, a terminação -ão é usada na 3ª pessoa do presente e do futuro do presente do modo indicativo, algumas formas verbais do modo subjuntivo e imperativo, além de ocorrências em outras classes gramaticais, principalmente, substantivos. Isto posto, podemos suscitar que relativo às permutações das terminações -am e -ão, o escrevente está gramaticalizando as terminações na escrita, usando -ão no lugar de -am, permutação mais recorrente na pesquisa, em virtude de haver duas terminações com sons iguais a serem usadas, escolhe a mais recorrente na língua, a terminação dominante -ão. Esclarecemos que, nesta pesquisa, a narrativa escrita feita pelos alunos-partícipes foi do gênero discursivo memórias, voltada para o passado, consequentemente, há menos probabilidade de aparecer verbos com a terminação -ão.

Levantamos duas hipóteses para a ocorrência de permutações nas terminações -am e -ão na escrita. Esclarecemos que são hipóteses que necessitam de estudo detalhado.

Assim, apesar de parecer uma questão simples de ser resolvida por aprendizagem de regra de tonicidade ou de morfologia contextual, as permutações ocorrem mesmo que os escreventes, supostamente, conheçam certas regras aplicadas para as terminações homófonas -am e -ão. Desse modo, acreditamos que a cadeia sonora do escrevente, de certo modo, contribui na escrita equivocada das referidas terminações. Devido a esta contribuição do estrato fônico do escrevente, concentramos nas atividades posteriores, questões que levariam à reflexão morfofonológica sobre o uso das terminações -am e -ão.

Reafirmamos que as permutações das terminações homófonas -am e -ão é um desvio na escrita de ordem multissemiológica podendo ser englobada na categoria de representação múltipla, apoio na cadeia sonora e na generalização de uso. Sendo assim, devem ser analisadas separadamente. Como a ocorrência é geralmente na direção -am por -ão, mas há ocorrência na direção de -ão por -am, nomeamos esta categoria de desvio na escrita específico de **tonicização e atonicização vocálica**¹⁸.

Após análise e discussão sobre tonicização e atonicização vocálica das terminações -am e -ão, em ambiente segmental específico, o pretérito perfeito, retomamos a descrição das ocorrências deste desvio na escrita na produção de texto diagnóstica dos alunos-partícipes.

¹⁸ A partir desta pesquisa, as denominações do desvio na escrita “confusão am x ão” (ZORZI, 1998, 2003) e “permutações das terminações homófonas -am e -ão”, usadas pelas pesquisadoras, serão somente utilizadas posteriormente por exigência contextual. Na sequência deste estudo, empregaremos a expressão terminológica **tonicização e atonicização vocálica** para se referir a esta categoria de desvio na escrita.

Nesse sentido, comprovamos que a categoria tonicização e atonicização vocálica acontece no contexto da pesquisa e pensamos ser importante mostrar o uso geral das terminações de remate -am e -ão em formas verbais na produção de texto dos alunos-partícipes individualmente. Para isso, elaboramos um quadro mostrado a seguir:

Quadro 13 - Verbos usados na escrita espontânea com a terminação de remate -am ou -ão

AP	Lista de verbos com a terminação de remate -am ou -ão					
AP01	levarão	-	-	-	-	-
AP02	brincam	SC	-	-	-	-
AP03	passarão	deram	separarão	-	-	-
AP04	levarão	fizeram	brigavam	-	-	-
AP05	fizeram	-	-	-	-	-
AP06	roubarão 2x	tornarão	saquiarão	declararão	concordarão	cançarão
AP07	pegarão	sairão	vinherão	-	-	-
AP08	começarão	beberão	-	-	-	-
AP09	acolherão	-	-	-	-	-
AP10	conprão	-	-	-	-	-
AP11	-	-	-	-	-	-
AP12	apoiarão	-	-	-	-	-
AP13	-	-	-	-	-	-
AP14	estavam 2x	colocarão	-	-	-	-
AP15	falão	-	-	-	-	-
AP16	começaram 2x	passaram	foram	-	-	-
AP17	SC	foram	-	-	-	-
AP18	viajarão	guardavam	davam	-	-	-
AP19	resolveram	estariam	colocaram	arrumaram	-	-
AP20	estavam	-	-	-	-	-
AP21	-	-	-	-	-	-
AP22	-	-	-	-	-	-
AP23	mudaram	estão	-	-	-	-
AP24	divorciarão	-	-	-	-	-
AP25	disfarçarão	desceram foram	estavam	voltaram	compraram	olharão
AP26	-	-	-	-	-	-
AP27	bigavão	-	-	-	-	-
AP28	-	-	-	-	-	-
AP29	-	-	-	-	-	-
AP30	-	-	-	-	-	-
Total	52 verbos utilizados: 26 com desvio e 26 sem desvio					

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Embora muitos alunos-partícipes não tinham usado formas verbais com as terminações -am e -ão nos textos produzidos, os dados indicaram que há um problema no uso destas terminações.

4.1.1.2 Fragmento II: Ditado tradicional diagnóstico

Data da realização: 29/03/19	Nº de alunos-partícipes: 30	Duração: 90 minutos	Localização: Apêndice B, p. 162-163
Objetivo Geral: Coletar dados para comparar a produção espontânea e a percepção auditiva da terminação -am.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Computar as ocorrências da troca na direção -am para -ão; ➤ Comparar dados do ditado e da produção espontânea. 			

Para iniciar o trabalho, conversamos sobre a boneca Emília. Em seguida, os alunos-partícipes assistiram ao vídeo intitulado *Emília começa suas memórias*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WNbefMsEIhs>>. Acesso em: 29 mar. 2019. Após apreciação do texto em movimento, conversamos sobre o vídeo assistido.

Deixamos que os alunos-partícipes se manifestassem voluntariamente. A maioria conhecia as personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Em seguida, apresentamos a proposta de ditado, aparentemente não demonstraram satisfação na realização da atividade, mas não fizeram nenhuma objeção verbalizada, sendo assim, entregamos a folha padronizada II¹⁹ e alertamos que não iríamos repetir qualquer palavra ou trecho já lido.

O trecho do texto lido era supostamente inédito, pois não havia sido trabalhado na sala de aula: “O Anjinho da Asa quebrada” de Monteiro Lobato. Este, apresenta as seguintes formas verbais: 2x “leram”, “vieram”, “estavam”, “desçam” e “ficaram”. Estes verbos foram nosso alvo de análise.

Ressaltamos que, o texto foi lido normalmente, sem ênfase em qualquer palavra. Após a análise dos textos, reconhecemos que a opção por não repetir o que já tinha sido lido, ocasionou transcrições incompletas, outro acontecimento durante o ditado, foi a manifestação sobre a escrita do verbo “ficaram” por um aluno-partícipe. Mesmo assim, houve ocorrências de “ficarão” por ‘ficaram’, dessa maneira, optamos por não descartar os casos envolvendo o verbo “ficaram”. Porém, não consideramos as escritas com rasuras.

¹⁹ Folha padronizada II – segundo instrumento de coleta de dados de transcrição no ditado diagnóstico, encontra-se no apêndice A deste estudo.

Seguem registros da transcrição dos verbos dos alunos-partícipes. Adotamos AP (aluno-partícipe), NR (não registrado) e IR (item rasurado).

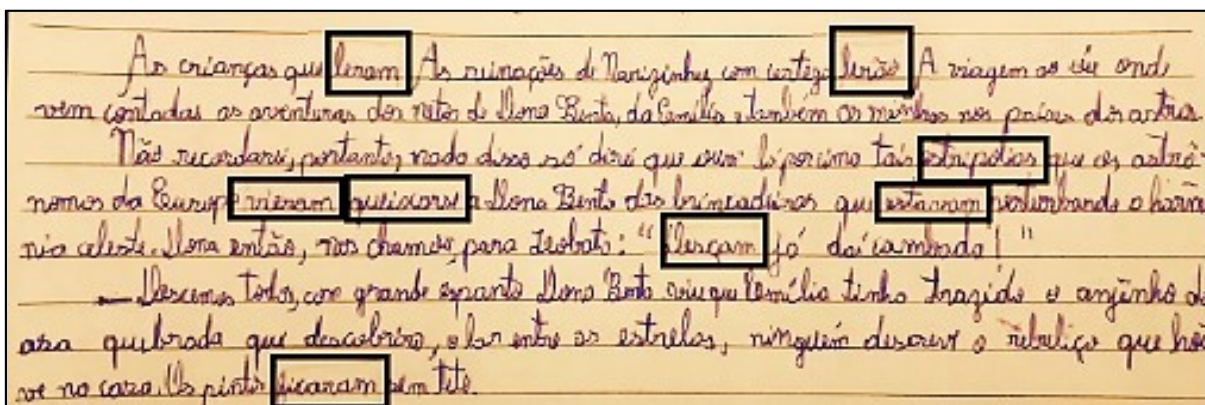
Quadro 14 - Verbos mencionados no trecho do texto lido no ditado diagnóstico

AP	Verbos do ditado analisado					
	leram	leram	vieram	estavam	Desçam	Ficaram
AP01	“leram”	“laram”	NR	NR	“dessam”	“ficaram”
AP02	“lerão”	“verão”	“vieram”	“estavam”	“dessam”	“ficaram”
AP03	“lerão”	“verão”	“vierão”	“estavam”	“desão”	“ficarão”
AP04	“lerão”	“lerão”	“vierão”	“estavam”	“deção”	“ficaram”
AP05	“lerão”	“lerão”	“vierão”	“tavam”	“deçam”	“ficaram”
AP06	“lerão”	“irão ler”	“vieram”	“estão”	“deção”	IR
AP07	“leram”	“leram”	“vieram”	“estavão”	“desçam”	“ficaram”
AP08	“lerão”	“verão”	“vieram”	“estavam”	“dessam”	NR
AP09	“leram”	“leram”	“vieram”	“estavam”	“deixam”	“ficarão”
AP10	“leram	“leram”	“vieram”	“estavão”	“dezam”	NR
AP11	“releram”	“releram”	“vieram”	“estavam”	“desam”	NR
AP12	“leião”	“leião”	“vieram”	“estavam”	“deção”	“ficarão”
AP13	“relerão”	“lerão”	“vieram”	“estavam”	“desçam”	“ficaram”
AP14	“lerão”	“lerão”	“vieram”	“estavam”	“desçam”	“ficaram”
AP15	“leram”	“lerão”	“vieram”	“estavam”	“desão”	IR
AP16	“lerão”	“lerão”	“vieram”	“estavam”	“desçam”	“ficaram”
AP17	“leirão”	NR	“vieram”	“estão”	“deção”	“ficarão”
AP18	“lerão”	“releram”	“vieram”	“estavam”	“dessam”	“ficaram”
AP19	“leram”	“lerão”	“vieram”	“estavam”	“desçam”	“ficaram”
AP20	“lerão”	NR	NR	NR	“deçam”	NR
AP21	“leram”	“leram”	“vieram”	“estavão”	“desçam”	IR
AP22	“leiram”	“leirão”	“firam”	“estavão”	“deisção”	“ficarão”
AP23	“leram”	“lerão”	“viram”	“estavam”	“desção”	“ficarão”
AP24	“lerão”	“lerão”	NR	NR	“dessa”	“ficaram”
AP25	“lerão”	“conheceraam”	“vinheram”	“estavam”	“desção”	“ficarão”
AP26	“leram”	NR	“vieram”	“estavam”	“dessa”	“ficaram”
AP27	“leirão”	“lerão”	“vierão”	“estavam”	“deixa”	IR
AP28	“leram”	“lerão”	“vieram”	“estavam”	“desão”	IR
AP29	“leram”	“leram”	“vieram”	“estavam”	“deixa”	“ficaram”
AP30	“leram”	“leram”	“vieram”	“estavam”	“dessão”	“ficaram”
Total	16	17	4	6	11	7
Total Geral		162 registros considerados:		61	com desvio	
				101		

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Observamos a partir dos dados, a recorrência do uso de ‘lerão’ por “leram” nos dois registros feitos do mesmo verbo, a quantidade das ocorrências é praticamente a mesma tanto na primeira escrita do verbo quanto na segunda, no entanto, não acontecem nos mesmos textos, houve casos da escrita “lerão” e “leram” em um mesmo texto. Como podemos notar na figura a seguir. Cabe ainda ressaltar que, devido à ilegibilidade das figuras, optamos por transcrição literal.

Figura 10 - Ditado diagnóstico de AP19



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Transcrição do ditado diagnóstico de AP19:

“As crianças que **leram** as Reinações de Narizinho com certeza também **lerão** A viagem ao céu onde vem contadas as aventuras dos netos de Dona Benta, da Emília e também as minhas nos países dos astros.

Não recordarei, portanto, nada disso só direi que **ouvi** lá por cima tais **estripolias** que os astrônomos da Europa **vieram** **queixarse** a Dona Benta das brincadeiras que **estavam** perturbando a harmonia celeste. Dona Benta então, nos chamou para Lobato com um bom berro: “**Desçam** já daí cambada!”

-Descemos todos, com grande espanto Dona Benta viu que Emília tinha trazido o anjinho da asa quebrada, que descobrira, triste da vida, o lar entre as estrelas, ninguém descreve o rebuliço que houve na casa. Os pintos **ficaram** sem quirera.”

As transcrições de AP19 mostram uma boa percepção do escrevente em relação à pronúncia das palavras, seus registros são expressivos no que se refere ao conhecimento de grafias das palavras. Dos seis registros de verbos com a terminação -am, acerta cinco vezes. O que nos chama a atenção é o fato de AP19 ter usado “lerão” por ‘leram’ no segundo registro. Acreditamos que o uso de “leram” duas vezes pode ter contribuído, pois muitos alunos

partícipes oscilaram na escrita do verbo “leram”. Esclarecemos que, no final do ditado, AP19 fala em voz alta que a terminação a ser usada para o verbo “ficaram” era -am. AP19 “É com ‘a e m’ ... não tenho certeza!”. Questionamos sobre o ocorrido, AP19 apenas nos relatou que AP15 tinha perguntado o que usar se -am ou -ão.

Perguntamos aos alunos-partícipes se tinham dificuldades em distinguir as terminações -am e -ão, pois durante o recolhimento das folhas, já detectamos o uso indevido das terminações -am e -ão no verbo “ler” na 3ª pessoa do plural. Alguns destacaram que o som das terminações eram os mesmos e outros que eram diferentes. AP11 afirma que é muito difícil distinguir os sons e que tem dificuldades em distinguir essas terminações, no entanto, não identificamos nenhuma ocorrência no texto do escrevente. Outro ponto a ser destacado é que a maioria dos alunos-partícipes ao pronunciar a terminação -am, usa [ã] foneticamente, como por exemplo: não sei se usamos “-ã” ou “-ão”. Presumimos que seja um mecanismo usado para distinguir a escrita destas terminações, pois tanto -am e -ão são pronunciados foneticamente como [ãw]. Isto nos leva a acreditar que não faria sentido para o escrevente pronunciar da seguinte maneira: não sei se usamos -am [ãw] ou -ão[ãw] sem discriminação dos grafemas a serem usados para concretizar os fonemas das terminações em questão.

Não fizemos questionamentos sobre a pronúncia da terminação isolada -am. Salientamos que a correção do ditado não foi feita em virtude de ser um instrumento de diagnose e avaliação da escrita dos alunos-partícipes para nortear o plano de ação da pesquisa e não para expor os desvios na escrita em sala de aula. No entanto, posteriormente, perguntamos AP19, em particular, o motivo de grafar “lerão” por ‘leram’. AP19 nos respondeu que tinha quase certeza mas, já tinha usado “leram” uma vez e pensou que a outra deveria ser “lerão”.

Convém destacar que ocorreram vários pedidos para repetir as palavras e muitas perguntas sobre a escolha da terminação -am ou -ão. Porém, não repetimos as palavras ou trechos durante o ditado, decisão que consideramos negativa. Além disso, não esclarecemos informações pertinentes à grafia das palavras do trecho do texto lido, visto que o objetivo do ditado era a observância da percepção auditiva dos alunos-partícipes em relação ao uso das terminações homófonas -am e -ão.

A partir do exposto, podemos dizer que os dados do ditado apontam que as confusões de -am e -ão podem estar relacionadas ao estrato fônico, as formas verbais na 3ª do plural do pretérito perfeito apresentam um ambiente segmental mais suscetível ao desvio. Apesar de esta atividade apresentar ocorrências nas formas verbais do presente e pretérito imperfeito, houve predominância de casos no pretérito perfeito igualmente aos dados da produção de texto espontânea.

No que tange a outras categorias de desvios na escrita, a princípio, não objetivávamos categorizá-las, no entanto, após discussão entre pesquisadores, optamos por descrevê-las. Para tal, usamos a mesma referência teórica utilizada para produção de texto espontânea

. Excetuando as ocorrências da categoria tonicização e atonicização vocálica já descritas no quadro 11, segue descrição individual dos desvios na escrita apresentados na transcrição do ditado:

AP01 - representações múltiplas: “sima” por ‘cima’, “dessam” por ‘desçam’, “decerremos” por ‘descemos’, “ficarram” por ‘ficaram’, “quirrela” por ‘quirera’, “reboliso” por ‘rebuliço’ (incluído em generalização); omissões: “tabém” por ‘também’, “istripula” por “estripulia” (enquadra no apoio da oralidade também) e “ajinho” por ‘anjinho’; apoio na oralidade: “istrelas” por ‘estrelas’, 2x “ouve” por ‘houve’. Muitos registros não foram feitos.

AP02 - junção: “conserteza” por ‘com certeza’ (também se insere nas representações múltiplas); omissão: “tripulias” por ‘estripulias’; representações múltiplas: “dessam” por ‘desçam’, “decemos” por ‘descemos’; apoio na oralidade: 2x “ouve” por ‘houve’, “pertubando” por ‘perturbando’; letras parecidas: “milhas” por ‘minhas’.

AP03 - junções: “conserteza” por ‘com certeza’, “queixarce” por ‘queixar-se’; apoio na oralidade: “Emilha” por ‘Emília’, “2x “ouve” por ‘houve’, “pertubando” por ‘perturbando’; representações múltiplas: “seleste” por ‘celeste’, “decemos” por ‘descemos’, “trasido” por “trazido”; generalização: “rebolio” por ‘rebuliço’.

AP04 - omissões: 2x “renações” por ‘reinações’, “minas” por ‘minhas’, “nigüém” por ‘ninguém’; junções: “conserteza” por ‘conserteza’, “queicharce” por ‘queixar-se’ (estes representações múltiplas também); representações múltiplas: “sima” por ‘cima’, “seleste” por ‘celeste’, “deção” por “desçam”, “decemos” por “descemos”; sonora por surda: “istribulias” por ‘estripulias’; generalização: “rebolio” por ‘rebuliço’; apoio na oralidade: 2x “ouve” por ‘houve’, “armonia” por ‘harmonia’, “pertubando” por ‘perturbando’.

AP05 - junção: “com certeza”; apoio na oralidade: 2x “Emilha” por ‘Emília’, “tavam” por ‘estavam’ (inclui omissão), “ouvi” por ‘ouve’, “armonia” por ‘harmonia’, “pertubando”, ‘perturbando’; representações múltiplas: “deçam” por ‘desçam’, “decemos” por ‘descemos’; acréscimo: “rebulicio” por ‘rebuliço’.

AP06 - omissões; “renações” por ‘reinações’, “quebado” por ‘quebrado’; junções: “comserteza” por ‘com certeza’, “queicharse” por ‘queixar-se’; representações múltiplas: “deção” por ‘desçam’, “decemos” por ‘descemos’; acréscimo de letras: “decobriram” por ‘descobrirá’; apoio na oralidade: “ouve” por ‘houve’ “pertubando” por “perturbando”.

AP07 - omissão: “renações” por “reinações”; acréscimo: “rebouliço” por ‘rebuliço’; representação múltipla: “omde” por ‘onde’; apoio na oralidade: “Emilha” por ‘Emília’, “ouvi” por ‘houve’, “nuns” por ‘nos’, “pertubando” por ‘perturbando’.

AP08 - representações múltiplas: “dessam” por ‘desçam’, “déssemos” por ‘descemos’; acréscimo de letras: “descobriram” por ‘descobrir’.

AP09 - apoio na oralidade: 2x “ouvi” por ‘houve’, “pertubando” por ‘perturbando’, “armonia” por ‘harmonia’.

AP10 - omissão: “renações” por ‘reinações’; junção: “queicharse” por ‘queixar-se’; apoio na oralidade: “Emilha” por ‘Emília’, “ouvi” / ‘ovi’ por “houve”, “istripulias” por ‘estripulias’; representações múltiplas: “bero” por ‘berro’, “dezam” por ‘desçam’ “dezemos” por ‘descemos’; letras parecidas: “milhas” por ‘minhas’; generalização: “reboliso” por ‘rebuliço’.

AP11 - representações múltiplas: “desam” por ‘desçam’, “desemos” por ‘descemos’; junções: “comcerteza” por ‘com certeza’, “queicharce” por ‘queixar-se’; generalização: “vio” por ‘viu’; apoio na oralidade: 2x “ouve” por ‘houve’.

AP12 - representações múltiplas: “serteza” por ‘certeza’, “çima” por ‘cima’, “desção” por ‘desçam’, “decemos” por ‘descemos’; apoio na oralidade: 2x “ouve” por ‘houve’, “armunia” por “harmonia”, “selesti” por ‘celeste’, “istrelas” por ‘estrelas’; generalização: “reboliço” por ‘rebuliço’.

AP13 - junção: “concerteza” por “com certeza”, “queixarse” por ‘queixar-se’; acréscimo: “descobriram” por ‘descobrir’; apoio na oralidade: “ouve” por ‘houve’.

AP14 - junção: “concerteza” por ‘com certeza’.

AP15 - representação múltipla: “desão” por “desçam”; apoio na oralidade: 2x “ouvi” por ‘houve’, “Emilha” por ‘Emília’, “pertubando” por ‘perturbando’; acréscimo de letras: “rebulicio” por rebuliço’.

AP16 - junção: “concerteza” por ‘com certeza’; apoio na oralidade: “pertubando” por ‘perturbando’.

AP17 - representações múltiplas: “assa” por ‘asa’, “deção” por ‘desção’ “desemos” por ‘descemos’, “canbada” por cambada; apoio na oralidade: “armonia” por ‘harmonia’, ouvi” por ‘houve’, “pertubano” por ‘perturbando’, “nus” por ‘nós’; omissões: “celete” por ‘celeste’, “espato” por ‘espanto’, “pitos” por ‘pintos’; junção: “guexasi” por ‘queixar-se’; sonora por surda: “dazido” por ‘trazido’; letras parecidas: “guebrada” por ‘quebrada’.

AP18 - representações múltiplas: “dessam” por ‘desçam’, “decemos” por ‘descemos’, “seleste” por ‘celeste’; apoio na oralidade: “armonia” por ‘harmonia’ 2x “ouve” por ‘houve’, “pertubando” por ‘perturbando’.

AP19 - junção: “queixarse” por ‘queixar-se’.

AP20 - junção: “ensima” por ‘em cima’; representação múltipla: “deçam” por ‘desçam’.

AP21 - representações múltiplas: “trasido” por ‘trazido’, “serteza” por ‘certeza’, “queichar-se” por ‘queixar-se’; apoio da oralidade: “armonia” por ‘harmonia’ “ouvi/ouve” por ‘houve’.

AP22 - representações múltiplas: “queichar-se” por ‘queixar-se’, “dechemos” por ‘descemos’; apoio na oralidade: “ouvi” por ‘houve’, “pertubano” por ‘perturbando’, “deisção” por ‘desçam’; junção: “concerteza” por ‘com certeza’; acréscimo de letras: “rebulicio” por ‘rebuliço’.

AP23 - representações múltiplas: “rebulizo” por ‘rebuliço’; apoio na oralidade: “armonia” por ‘harmonia’ “ouvi” por ‘houve’, “istrela” por ‘estrela’, “pertubando” por ‘perturbando’; omissão: “bricadeiras” por ‘brincadeiras’, “celete” por ‘celeste’, “niguém” por ‘ninguém’.

AP24 - representações múltiplas: “dessa” por ‘desçam’, “déssemos” por ‘descemos’; acréscimo de letras: “rebulicio” por ‘rebuliço’.

AP25 - apoio na oralidade: “nus” por “nos”, “pertubando” por ‘perturbando’; generalizações: “Eoropa” por ‘Europa’, “reboliço” por ‘rebuliço’.

AP26 - representações múltiplas: “dessam” por ‘desçam’, “dessemos” por ‘descemos’; apoio na oralidade: 2x “ouvi” por ‘houve’, “pertubando” por ‘perturbando’; generalização: “reboliço” por ‘rebuliço’; acréscimo de letras: “descobriram” por ‘descobrir’.

AP27 - representações múltiplas: “deixa” por ‘desçam’, “dessemos” por ‘descemos’, “canbada” por ‘cambada’; apoio na oralidade: 2x “ouve” por ‘houve’, “armonia” por ‘harmonia’ “pertubando” por ‘perturbando’; acréscimos de letra: “leirão” por ‘leram’ “pantos” por ‘espantos’, “avetura” por ‘aventura’, “niguém” por ‘ninguém’, “minhas” por ‘minas’; junções: “concerteza” por ‘com certeza’, “quesaci” por ‘queixar-se’, “laposinha” por ‘lá por cima’.

AP28 - representações múltiplas: “desão” por ‘desçam’, “desemos” por ‘descemos’, “bero” por ‘berro’, “parrou” por ‘parou’; apoio na oralidade: “armonia” por ‘harmonia’ “pertubando” por ‘perturbando’; acréscimo de letras: “descobriram” por ‘descobrir’; generalização: “reboliço” por ‘rebuliço’.

AP29 - representações múltiplas: “quechar” por ‘queixar’, “deixa” por ‘desçam’, “decemos” por ‘descemos’; apoio na oralidade: “pertubando” por ‘perturbando’; acréscimo de letra: “descobriram” por ‘descobrir’.

AP30 - representações múltiplas: “quechar” por ‘queixar’, “dessão” por ‘desçam’, “desemos” por ‘descemos’, “aza” por ‘asa’; apoio na oralidade: “ouve” por ‘houve’, “armonia” por ‘harmonia’ “pertubando” por ‘perturbando’; omissões de letras: “bricadeiras” por ‘brincadeiras’, “ninguém” por ‘ninguém’, “pitos” por ‘pintos’.

4.2 Segunda fase do combo didático – Sondagem

Esta fase é constituída por apenas um subcombo, este apresenta atividades de exploração semiótica, leitura perceptiva e interpretação de textos. Além disso, mostra o foco e a sondagem de conhecimentos prévios dos alunos-partícipes acerca das terminações homófonas -am e -ão.

4.2.1 Subcombo 2 simples – Sondagem

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
23/04/19	30	90 minutos	Apêndice B, p. 164-167
Objetivo Geral: Ler e identificar falhas na construção do texto envolvendo as terminações -am e -ão.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar eixo temático por meio de recursos semióticos; ➤ Trocar informações sobre o tema do texto; ➤ Ler o texto silenciosamente; ➤ Identificar o uso dos tempos de flexão verbal, expressões de tempo no texto. 			

Começamos esta fase após aguardarmos mais de 30 dias da primeira etapa devido ao calendário de avaliação e recuperação da escola. Este intervalo nos proporcionou tempo suficiente para elaborar as atividades do plano de ação e providenciar um caderno de atividades – CA (caderno de atividade), adotamos a sigla CA acrescida da numeração de 01 a 30, para designar os alunos-partícipes: CA01, CA02...

Iniciamos a aula com a entrega dos cadernos de atividades, os alunos fizeram a atividade que envolvia imagens relacionadas ao tema do texto que iriam ler. No geral, todos responderam à atividade identificando-as e relacionando-as à fundação de Anápolis. Como podemos observar nestas duas respostas a seguir:

CA20 (2019, p. 03) - “Significa a antiguidade e a atualidade.”

CA18 (2019, p. 03) - “Provavelmente a história de Santa Ana.”

Recitamos um poema sobre a cidade e os alunos-partícipes leram o texto “Ana e a Santa” e resolveram três questões sobre o texto. Não houve questionamentos sobre os 11 verbos que foram colocados intencionalmente no texto, conjugados no futuro do presente mas que deveriam estar conjugados no pretérito perfeito. Todos concordaram que os tempos verbais tinham sido empregados adequadamente no texto. Destacamos a questão 03: “Os tempos verbais quando empregados adequadamente ajudam a construir o efeito de sentido do texto. Nesse sentido, geralmente, usamos os pretéritos para narrar. Os verbos utilizados no texto são apropriados para narrar o passado? Todos estão no pretérito? Justifique”. Como os alunos-partícipes trabalharam em equipes, tivemos respostas bastante similares, escolhemos as que mais se diferenciavam. Seguem exemplos de respostas²⁰:

CA02 (2019, p.04) - “Sim: Pois estão empregados adequadamente.”

CA06 (2019, p.04) - “Sim, não. Pois alguns estão no presente.”

CA07 (2019, p.04) - “Sim, pois estão adequadamente no pretérito do presente.”

CA10 (2019, p.04) - “Sim. Os verbos apropriados para narrar o texto; todos os verbos estão mas no pretérito e outros não.”

CA19 (2019, p.04) - “Não, pois alguns em outros tempo, como por exemplo “lembro”, pois é usado para exprimir o verbo no presente.”

Deixamos uma pequena nota no final da página 04 no Caderno de Atividades que fazia referência ao futuro do presente. Ainda assim, os alunos-partícipes não perceberam. Segue a nota mencionada:

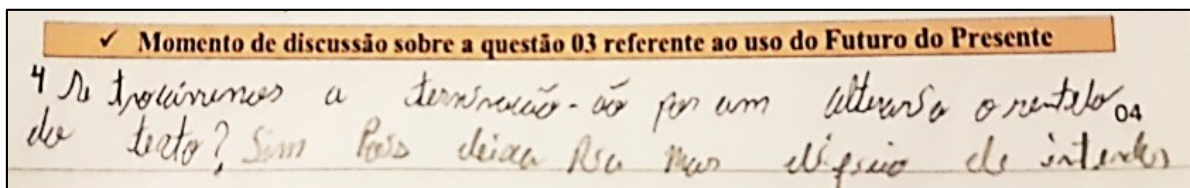
✓ **Momento de discussão sobre a questão 03 referente ao uso do Futuro do Presente.**

Antes de discutirmos sobre o assunto, passamos mais uma questão na lousa para registrarem no caderno de atividades: 04. “Se trocássemos a terminação -ão por -am, alteraria o sentido do texto?”. Ouvimos uma equipe mencionar sobre a nota do final da página.

A maioria preferiu registrar na mesma página junto com a nota que deixamos ou no anverso da página.

²⁰ As transcrições das respostas dos cadernos de atividades dos alunos-partícipes foram mantidas literalmente.

Figura 11 - Registro da questão 04 de AP24



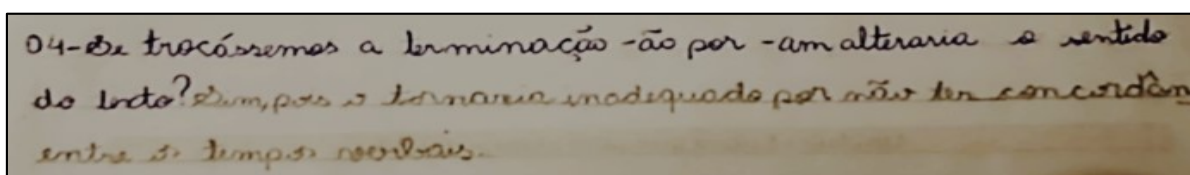
Fonte: CA24 (2019, p. 04)

Transcrição do registro da questão 04 de AP24:

Se trocássemos a terminação -ão por -am alteraria o sentido do texto?

“Sim. Pois deixa Ria mas difício de intender”

Figura 12 - Registro da questão 04 de AP16



Fonte: CA16 (2019, anverso p. 04)

Transcrição do registro da questão 04 de AP16:

Se trocássemos a terminação -ão por -am alteraria o sentido do texto?

“Sim, pois o tornaria inadequado por não ter concordância entre os tempos verbais.”

No geral, as respostas foram “sim” e somente alguns explicaram o porquê da mudança. Seguem exemplos de respostas com explicação.

CA19 (2019, anverso p.04) - “Sim, porque se fosse trocado o texto iria ficar com sentido de futuro do presente.”

Notamos na resposta de AP19, uma tentativa de associação com o enunciado da nota do final da página. Outras respostas, quase chegaram a uma certa percepção do emprego inadequado das formas verbais no texto:

CA18 (2019, p. 04) - “Sim porque -ão tem sentido de passado e -am futuro.”

CA29 (2019, p. 04) - “Sim porque -am afirma futuro e -ão afirma o pretérito.”

Após a discussão sobre o uso do futuro do presente, todos reconheceram que o uso da terminação não era adequado ao texto, pois indicaria que as lembranças narradas ainda iriam acontecer. Não almejávamos fazer discussões nesta fase, mas mudamos de ideia, pois pensamos que seria uma oportunidade para refletir sobre o uso do futuro do presente.

Constatamos que durante a leitura silenciosa não houve a percepção dos verbos conjugados inadequadamente para narrar lembranças.

Na última atividade deste subcombo, visamos ao reconhecimento do uso do futuro do presente que havíamos discutido anteriormente. Os alunos-partícipes fizeram a leitura do poema “Memória” de Carlos Drummond de Andrade. Dentre as questões desta atividade havia uma questão com o mesmo enunciado da questão 04 da atividade anterior: “Se trocássemos a terminação -ão por -am do verso “essas ficarão”, alteraria o sentido do texto?”

Acreditamos que, a discussão sobre o futuro do presente foi contributiva, no entanto, analisando as respostas dos alunos, percebemos que o momento destinado à discussão, não fora suficiente para a construção do conhecimento deste tempo de flexão verbal.

Nesta atividade, pedimos os alunos-partícipes para não copiar a resposta do colega, poderiam discutir, mas que elaborassem as respostas individualmente. Mesmo assim, obtivemos algumas respostas semelhantes, mencionamos algumas diferentes:

CA02 (2019, p. 05) - “Sim. Porque a estrofe não teria sentido.”

CA06 (2019, p. 05) - “Sim, pois ficarão é o futuro do pretérito e ficaram é o pretérito.”

CA10(2019, p. 05) - “Sim porque as falas mudaram.”

CA12 (2019, p. 05) - “sim por que faria sentido ficarão e ficaram.”

CA18 (2019, p. 05) - “Sim. porque ão tem sentido de passado e am de futuro.”. Verificamos que é a mesma resposta dada por AP18, na atividade anterior.

CA24 (2019, p. 05) - “Não, pois se mudou ficaria difício de entender a palavra.”

CA28 (2019, p. 05) - “Sim vazia mais sentido no poema.”

CA29 (2019, p. 05) – “Sim. Porque ficaram fica no pretérito e ficarão no futuro”. Notamos que AP29 registrou uma resposta semelhante a de AP18 na atividades anterior, no entanto, sua resposta nesta atividade mostrou que mudou de concepção.

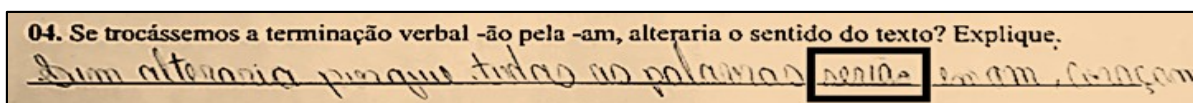
CA30 (2019, p. 05) - “Sim porque pode a rima.”

Em oito cadernos de atividades incluindo CA29 foram encontradas respostas mencionando que “ficarão” está no futuro e este verbo não poderia ser trocado por “ficaram”. As demais seguem um mesmo padrão das descritas.

Identificamos que os alunos-partícipes precisam se apropriar de habilidades sobre o uso e a identificação de tempos e formas verbais, pois alguns não sabiam o que era pretérito. Esclarecemos que não enfatizamos sobre a terminação -ão estar relacionada a verbos no futuro do presente ou presente. Porém, alguns alunos-partícipes fizeram relação entre a terminação -ão e o futuro. Pensamos ser importante apresentar a resposta de AP04 que faz uso inapropriado

das terminações na resposta, no entanto, no uso de verbo no futuro do pretérito, ocorrência com este tempo de flexão verbal não foi identificada na análise de produção espontânea:

Figura 13 - Resposta da questão 04 de AP04



Fonte: C04 (2019, p. 05)

Transcrição da resposta da questão 04 de AP04:

“Sim alteraria porque todas as palavras sérias em am, coraçam”

A avaliação geral dos alunos-participes foi de aprovação das atividades, excetuando o apontamento do CA30 (2019, p. 05) - “horrível e péssimo”.

4.3 Terceira fase do combo didático – Subcombos: Desenvolvimento de Habilidades Específicas

Esta fase é composta por quatro subcombos: dois simples, os números 4 e 6, e dois fragmentados, numerados em 3 e 5. Estes envolvem atividades relacionadas à tonicidade, à produção escrita, à temporalidade verbal nos textos e ao ditado interativo.

4.3.1 Subcombo 3 fragmentado - Observando a tonicidade

Este subcombo engloba dois fragmentos que abordam questões relativas à separação silábica e à tonicidade.

4.3.1.1 Fragmento I: Em busca da sílaba tônica!

Data da realização:	Nº de alunos-participes:	Duração:	Localização:
25/04/19	28	90 minutos	Apêndice B, p. 168-174
Objetivo Geral: Ler e identificar as sílabas tônicas nas palavras.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar a tonicidade das palavras durante a leitura do texto; ➤ Perceber que as palavras terminadas em -am são paroxítonas; ➤ Perceber que palavras terminadas em -ão podem ser paroxítonas; ➤ Perceber que a maioria das palavras terminadas em -ão são oxítonas; 			

- Identificar elementos temporais no texto;
- Reconhecer ações que aconteceram antes de outras no passado;
- Separar em sílabas.

Antes de iniciarmos a atividade deste fragmento do subcombo 3, decidimos lançar uma pergunta: O que é tabloide? Presumimos que os alunos-partícipes não sabiam. Realmente ninguém soube responder. Sendo assim, conversamos sobre esse formato de jornal, falamos sobre os tabloides britânicos que sempre trazem notícias sobre a vida das celebridades. Nosso objetivo com esta conversa informal era que alguns dos alunos-partícipes mencionassem a palavra fofoca. AP25 disse: “É um jornal fofoqueiro”. Rimos juntos sobre o comentário.

Este momento foi intencional para que posteriormente os alunos-partícipes pudessem fazer associações com o título do texto: “Memórias de Tabloidinho I”. Neste texto, todas as palavras com mais de uma sílaba eram paroxítonas. Havia oito questões nesta atividade e todas foram respondidas, no entanto, apontamos a questão 06: “Leia o texto em voz alta. O que você percebeu sobre a tonicidade das palavras com mais de uma sílaba?”. Apenas AP04, AP14, AP16, AP19 e AP20 identificaram que todas as palavras eram paroxítonas. Seguem algumas respostas da questão:

CA29 (2019, p. 06) - “Eu percebi que umas palavras tem a tonicidade mais forte e outras mas fracas.”

CA18 (2019, p. 06) - “Quase todas as palavras são tônicas”.

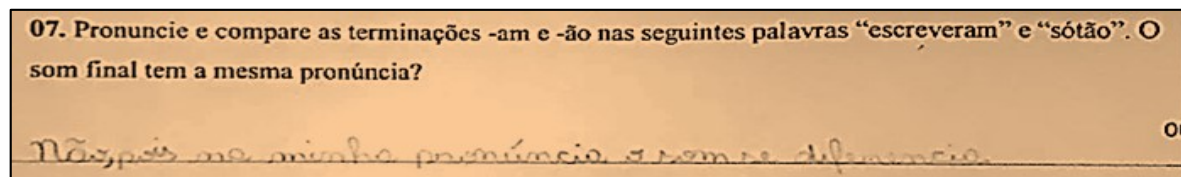
CA30 (2019, p. 06) - “que a sílaba com sento e mais forte.”

A análise da questão mostra que há problemas com identificação de sílaba tônica, mas pode ser que não souberam elaborar as respostas para explicar. Outra questão que nos chama a atenção é a 07: “Pronuncie e compare as terminações -am e -ão nas seguintes palavras “escreveram” e “sótão”. O som final tem a mesma pronúncia?”.

Foi uma questão que causou um alvoroço, uns diziam que “sim” outros “não” dentro da própria equipe. Decidimos questionar sobre o assunto, a maioria optou pela resposta “não”. Decidimos pronunciar algumas palavras “escreveram” e “sótão”, “conversaram” e “órgão”, no entanto, muitos afirmaram que os sons das terminações -ão e -am eram diferentes.

Resolvemos fazer um registro no quadro com outros exemplos e sílabas finais semelhantes “soltam” e “sótão”, “outorgam” e “órgão” e pedimos que pronunciassem. Mesmo assim, muitos não se convenceram. Isto nos levou a pronunciar as palavras, acreditamos que a maioria se convenceu que os sons de -ão e -am nestas palavras são iguais. AP16 fez um comentário, o qual, foi registrado na questão 07 do caderno de atividades:

Figura 14 - Resposta da questão 07 de AP16.



Fonte: CA16 (2019, p. 06)

Transcrição da resposta da questão 07 de AP16:

“Não, pois na minha pronúncia o som se diferencia.”

Refletimos sobre a resposta de AP16, segundo o escrevente os sons são diferentes. Acreditamos que, há possibilidade de o escrevente pronunciar a terminação -am reduzindo a nasalização final, esta pronúncia poderia ser um fator que contribuiria para as trocas na direção de -am para -ão, considerando que o escrevente tentaria evitar a redução do ditongo na escrita e escreve -ão ao invés de -am para não redigir, como por exemplo “compraru” por ‘compraram’ em virtude de não haver ocorrências de redução de nasalidade neste trabalho. Porém, hipotetizamos que seja um conflito no estrato fônico, no entanto, um estudo mais detalhado precisaria ser feito.

Analisando todas as respostas, encontramos 19 respostas “não” e 09 contendo “sim”, porém, um “sim” continha o seguinte enunciado “Sim. Pois são iguais com som diferentes” (CA02, 2019, p. 06).

No tocante à questão 08, de separação em sílabas e de circular a sílaba tônica, esclarecemos para os alunos-partícipes que não precisariam fazer as duas folhas, poderiam fazer só uma, no entanto, praticamente todos fizeram as duas folhas com todas as palavras do texto. Observamos casos esparsos de dificuldade na separação silábica, em contrapartida, muitos apresentaram dificuldade em identificar a sílaba tônica e alguns não circularam. Ressaltamos que todos disseram que há muito tempo não faziam separação em sílabas. Corrigimos a maioria das atividades oralmente e pedimos para não alterarem as respostas do caderno de atividades.

Continuamos o fragmento com a leitura do texto “Memórias de Tabloidinho II”: Na primeira parte do texto era predominantemente narrativo e na sequência havia a apresentação de um poema, nomeado “Atenção”. Nesta atividade havia 07 questões. Todas relacionadas aos tempos de flexão dos verbos, todas foram feitas com nosso auxílio, não era o foco desta atividade e não discutimos sobre o assunto, no entanto, reafirmamos que os alunos-partícipes têm dificuldades na identificação de tempos e formas verbais. Mas, uma questão sobre a

predominância do tempo de flexão verbal do poema: o futuro do presente, cinco alunos participantes acertaram, os demais colocaram: futuro do pretérito, passado, pretérito e presente.

No que se refere à questão 06: “Leia o texto em voz alta. O que você percebeu sobre a tonicidade das palavras com mais de uma sílaba?”. [Apenas AP02, AP16, AP19, AP20 e AP29

identificaram que todas as palavras eram oxítonas. As demais respostas variaram entre: “paroxítonas”, “sim”, “não faço ideia”, “a sílaba tônica é a penúltima”, “são sílabas tônicas”].

Identificamos três cadernos sem resposta. Já a questão 07 envolvia separação de sílabas e identificação da sílaba tônica, os alunos-participantes a fizeram e tiveram dificuldades em identificar a sílaba tônica. Por outro lado, poucas são as dificuldades em separar sílabas, há alguns casos de separação como “so-rrir” e “co-rre-ção”.

Avaliamos, o fragmento satisfatório, no entanto, considerávamos as questões de separação em sílabas extensas a princípio. Porém, a questão envolvia aspectos de tonicidade das palavras, aspecto importante e contributivo na escolha correta das terminações -am e -ão. Além disso, pelos resultados da análise, os alunos-participantes apresentaram dificuldades na identificação da sílaba tônica das palavras. O próximo fragmento deste subcombo aborda o mesmo eixo temático.

4.3.1.2 Fragmento II: Sons finais iguais e sílaba tônica distinta.

Data da realização:	Nº de alunos-participantes:	Duração:	Localização:
30/04/19	30	90 minutos	Apêndice B, p. 175-178
Objetivo Geral: Classificar as palavras de acordo com a sílaba tônica.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler o poema e refletir sobre seu conteúdo; ➤ Observar a sílaba tônica das palavras; ➤ Reconhecer as três posições de sílaba tônica nas palavras; ➤ Distinguir verbos de outras classes gramaticais; ➤ Observar os verbos terminados em -am e -ão; ➤ Separar os verbos terminados em -am e -ão que denotam presente, passado e futuro; ➤ Identificar as terminações verbais -am e -ão através da escuta. 			

Para este fragmento do subcombo “Observando a tonicidade”, utilizamos um poema metalinguístico, cuja temática era a tonicidade das palavras. Através do poema os alunos-participantes puderam observar diferentes aspectos abordados pelo poema, como a classificação

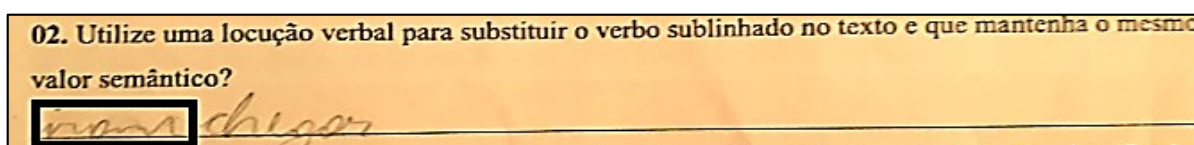
da sílaba tônica, a tonicidade da terminação -am e -ão na constituição das palavras, a associação das terminações dos tempos de flexão verbal do presente, passado e futuro.

Durante a correção oral das questões relativas ao poema, percebemos que muitos alunos-participantes não conseguiram classificar a sílaba tônica das palavras. Intervimos na construção do conhecimento com algumas explicações sobre a sílaba tônica das palavras.

Analisando os cadernos de atividades individualmente, notamos que havia muitas respostas divergentes. Mas, no geral, consideramos a atividade produtiva.

No que se refere às terminações homófonas -am e -ão na linha do tempo presente, passado e futuro, identificamos que muitos colocaram “vão” como futuro, aceitamos a resposta devido à locução verbal “vão chegar”, no presente, denotar futuro e, durante a correção, abordamos sua composição (verbo “ir” no presente do indicativo mais o infinitivo de verbo principal). No entanto, não fizeram associação entre “vão chegar” na primeira estrofe e “chegarão” na terceira estrofe. Essa associação foi realizada oralmente, evidenciamos que pode ser encontrada no caderno de atividades p. 12 na questão 02: Utilize uma locução verbal para substituir o verbo sublinhado no texto e que mantenha o mesmo valor semântico. Pelas respostas analisadas concluímos que a maioria não conseguiu responder a questão, excetuando AP19, AP15, AP16 e AP20 que utilizaram a forma perifrástica “irão chegar”. Porém, AP15 apresenta uma resposta com desvio na escrita na direção -ão e -am.

Figura 15 - Resposta da questão 02 de AP15



Fonte: CA15 (2019, p. 12)

Transcrição da resposta da questão 02 de AP15:

“iram chegar”

Para concluirmos este subcombo, fizemos a atividade “Fique ligado na audição”. Vale destacar que a tarefa consistia em ouvir a palavra e assinalar qual terminação seria usada se -am ou -ão. Apresentamos duas tabelas com as palavras semiescritas, dividimos em dois grupos, o primeiro abrigava verbos no presente do indicativo e substantivos, já a segunda era composta de somente verbos no pretérito perfeito. Obtivemos os seguintes resultados expressos nas tabelas 03 e 04:

Tabela 3 - Lista de palavras e número de acertos na questão: Fique ligado na audição I

Lista de palavras	Palavra para completar	-am	-ão
a) sótão	a) sót	03	27
b) amam	b) am	25	05
c) apagão	c) apag	04	26
d) comiam	d) comi	24	06
e) eram	e) er	21	09
f) bênção	f) bênç	04	26
g) coração	g) coraç	-	30
h) solteirão	h) solteir	04	26
i) órfão	i) órf	04	26
j) fujam	j) fuj	20	10
k) vilão	k) vil	01	29
l) estão	l) est	06	24
m) observam	m) observ	27	03
n) puxão	n) pux	08	22
o) violam	o) viol	12	18
p) torram	p) torr	10	20
q) violão	q) viol	02	28
r) latão	r) lat	02	28
s) latiam	s) lati	28	02
t) lançam	t) lanç	09	21
u) ferrão	u) ferr	03	27

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os dados da tabela mostram que dentre os 11 substantivos listados, ocorreram 35 usos inapropriados, dentre os 10 verbos destacados na tabela da atividade, estes apresentaram um índice maior: 100 envolvem a categoria tonicização e atonicização vocálica, sendo que 94 casos são na direção de -am para -ão/tonicização e 06 de -ão para -am/aticização. A partir dos resultados, podemos dizer que os verbos são categorias de palavras que parecem favorecer as ocorrências. Outro aspecto observado foi que, quando duas formas concorrentes para as terminações -am e -ão são usadas na língua como, apagam-apagão, fujam-fujão, puxam-puxão, violam-violão, torram-torrão, ferram-ferrão há um número maior de desvio, pois das 135

ocorrências computadas, 65 envolvem estes casos. Além disso, notamos que não houve nenhum desvio relacionado ao substantivo “coração”.

Tabela 4 - Lista de palavras e número de acertos na questão: Fique ligado na audição II

Lista de palavras	Palavra para completar	-am	-ão
a) escreverão	a) escrever	12	18
b) tiveram	b) tiver	12	18
c) estragaram	c) estragar	22	08
d) ganharão	d) ganhar	04	26
e) tentaram	e) tentar	24	06
f) estudarão	f) estudar	24	06
g) sonharam	g) sonhar	13	17
h) fornecerão	h) fornecer	04	26
i) perdoaram	i) perdoar	27	03
j) fecharam	j) fechar	20	10
k) esconderão	k) esconder	02	28
l) assistiram	l) assistir	24	06
m) pedirão	m) pedir	05	25
n) viram	n) vir	18	12
o) colocarão	o) colocar	08	22
p) chorarão	p) chorar	06	24
q) beberam	q) beber	23	07
r) alimentarão	r) alimentar	04	26
s) conversarão	s) conversar	05	25
t) inseriram	t) inserir	19	11
u) falaram	u) falar	20	10
v) pularam	v) pular	20	10
w) dançarão	w) dançar	05	25
x) leram	x) ler	17	13
y) piscarão	y) piscar	07	23
z) lutaram	z) lutar	18	12

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No geral, ocorreram casos da categoria tonicização e atonicização vocálica em todos os verbos da tabela, porém, o número de ocorrência se difere. Dos 26 verbos utilizados na atividade, 12 tinham a terminação em -ão e 14 em -am. Foram detectadas 229 ocorrências desta categoria de desvio, das quais, 86 de -ão para -am/aticização e 143 de -am para -ão/aticização. Cabe salientar que analisamos as ocorrências no que se refere à quantidade de sílabas dos verbos envolvidos. Verbos polissilábicos envolvem 87 ocorrências e os dissilábicos e trissilábicos 142 ocorrências.

4.3.2 Subcombo 4 simples - Produção Escrita

Data da realização: 02/05/19	Nº de alunos-partícipes: 27	Duração: 90 minutos	Localização: Apêndice B, p. 179-182
Objetivo Geral: Relatar um momento vivenciado por personagens fictícias.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar a imaginação; ➤ Trocar os textos produzidos para leitura e observação das terminações -am e -ao; ➤ Observar qual tempo verbal foi empregado para relatar; ➤ Relatar sobre a experiência de escrever a memória do outro, mesmo que, ficticiamente; ➤ Escrever sobre uma memória que gostaria que fosse apagada de sua vida; ➤ Expor as dificuldades encontradas. 			

Iniciamos a aula conversando sobre o significado da palavra *Memorycatcher*, esclarecemos aos alunos-partícipes que nos baseamos no nome do filme *Dreamcatcher*, na versão em português: Apanhador de sonhos. Além disso, há um objeto bastante conhecido com esse nome.

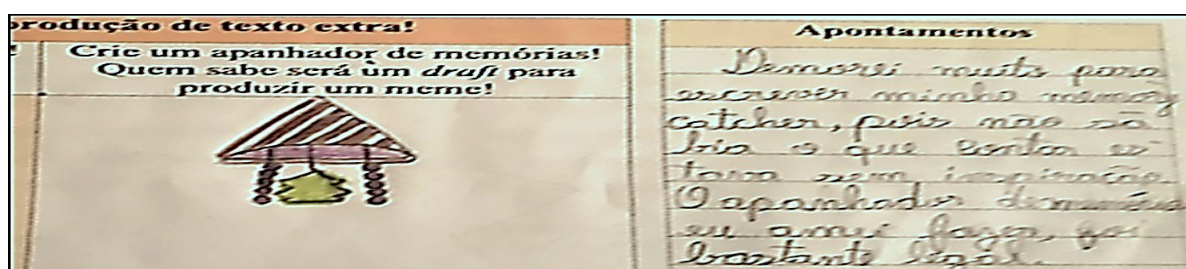
Apresentamos a proposta de produção de texto escrita que visava à observação do uso do pretérito para narrar, supostamente, o escrevente teria que usar as terminações -am e -ão nos textos. Na atividade, o aluno-partícipe teria que imaginar e narrar as memórias das personagens apresentadas, que tinham sido levadas pelo Apanhador de Memórias e, posteriormente, narrar uma memória que ele/ela gostaria que o Apanhador de Memórias levasse. Dessa forma, fizeram quatro narrações distintas.

Vale mencionar que direcionamos as personagens, além dos recursos semióticos, foram apresentados os seguintes enunciados para cada narrativa e estes supostamente conduziram ao uso da 3ª pessoa do plural:

01. Qual experiência vivenciada por Pedro e Paulo foi levada? Escreva.
02. Qual experiência vivenciada pelas antigas pereiras foi levada? Escreva.
03. Qual experiência vivenciada por Romeu e Julieta foi levada? Escreva.

Todos os alunos-partícipes fizeram a atividade, alguns escreveram mais outros menos. Trocaram os textos e leram, dois alunos-partícipes relataram o uso de -ão no lugar -am nos textos lidos. Olhamos e realmente os textos apresentavam casos de tonicização, discutimos sobre o pretérito indicar narrativa e também sobre a terminação -am. Logo em seguida, eles narraram sua própria memória a ser levada pelo Apanhador de Memórias e desenharam um suposto Apanhador de Memórias e alguns produziram memes. Observe alguns exemplos:

Figura 16 - Produções de AP19

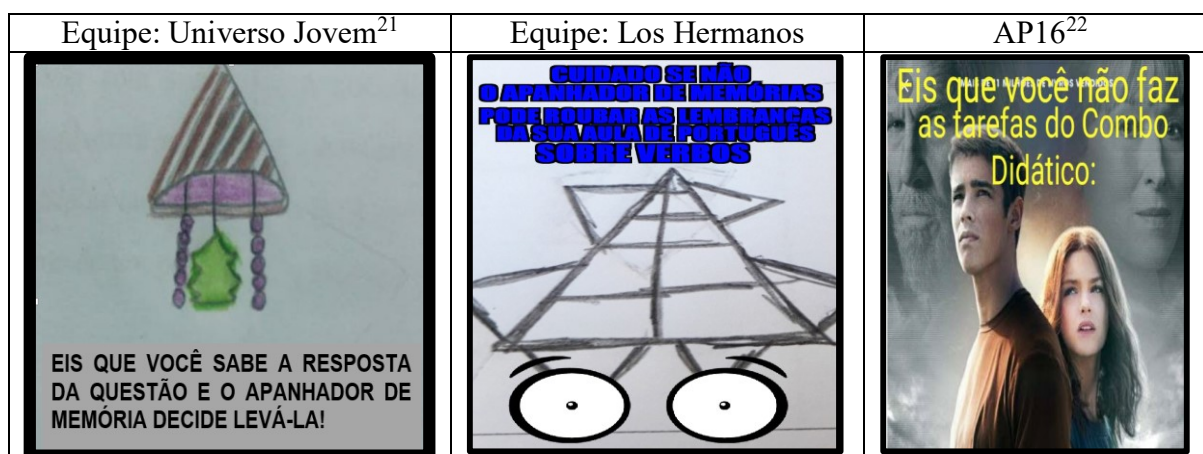


Dados da pesquisa (2019)

Transcrição dos apontamentos de AP19:

“Demorei muito para escrever minha memorycatcher, pois não sabia o que contar estava sem inspiração. O apanhador de memórias eu amei fazer, foi bastante legal.”

Quadro 15 - Exemplos de memes



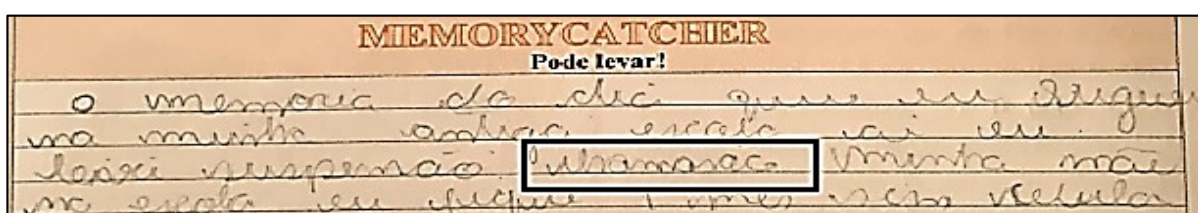
Dados da pesquisa (2019)

²¹ Os alunos-partícipes fizeram individualmente os desenhos e escolheram apenas um para criar o meme que representasse a equipe. Esclarecemos que algumas equipes fizeram a opção de não fazer o meme.

²² Ressaltamos que AP16 fez um meme extra relacionado à nossa aplicação.

Após apresentação de alguns textos digitais, passamos a considerar os textos narrativos produzidos e analisados. Em alguns textos não foram utilizadas as formas verbais na 3ª pessoa do plural, nos demais foram encontradas em 08 cadernos de atividades trocas de -am por -ão, a saber, CA02, CA03, CA10, CA11, CA12, CA14, CA24 e CA25, no entanto, durante a troca dos textos para leitura, os alunos-partícipes relataram apenas dois cadernos. Não esperávamos tonicizações da terminação -am nos textos devido ao trabalho com ênfase em aspectos morfofonológicos realizado durante este subcombo. No entanto, partindo do pressuposto que foram realizadas quatro narrativas por aluno-partícipe, o índice não é alto. Além disso, foram somente 11 ocorrências, dentre elas seguem dois trechos de texto dos alunos-partícipes.

Figura 17 - Trecho da escrita de AP14

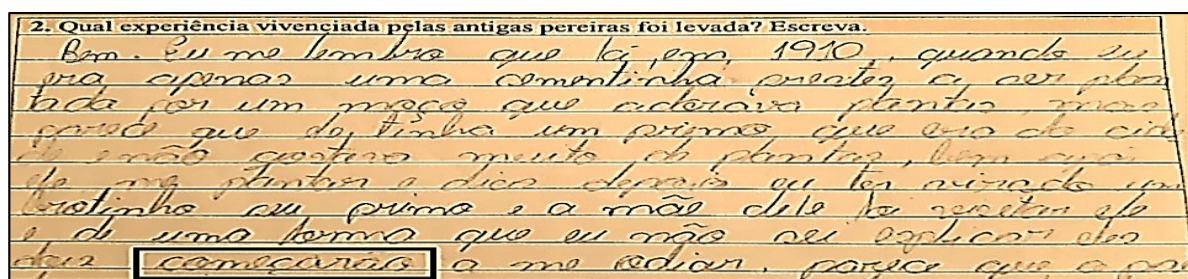


Fonte: CA14 (2019, p. 17)

Transcrição de trecho da escrita de AP14:

“o memoria do dia que eu cheguei na minha antiga escola ai eu levei suspensão **chamarão** minha mãe na escola eu fiquei 1 mês sem celular”

Figura 18 - Trecho da escrita de AP25



Fonte: CA25 (2019, p.16)

Transcrição de trecho da escrita de AP25:

“Bem. Eu me lembro que lá em 1910, quando eu era apenas uma sementinha prestes a ser plantada por um moço que adorava planta, mas parece que ele tinha um primo que era da cidade e não gostava muito de plantas, bem quando ele me plantou e dias depois eu ter virado um brotinho seu primo e a mãe dele foi visitar ele e de uma forma que eu não sei explicar eles dois **começarão** a me odiar. Parece que o pri(...)”

Consideramos este subcombo produtivo no que se refere à aprendizagem dos usos das terminações -am e -ão devido ao fato da diminuição dos desvios envolvendo as terminações. Ressaltamos que a atividade foi apreciada pelos alunos-partícipes e que os alunos-partícipes fizeram produções escritas além de nossas expectativas.

4.3.3 Subcombo 5 fragmentado - A temporalidade verbal nos textos

O referido subcombo contém quatro fragmentos que abordaram a temporalidade verbal na construção de sentido dos textos. Os fragmentos envolveram leitura e interpretação de textos e as questões das diversas atividades que o compõe, apresentaram uma variedade de recursos linguístico-discursivos.

4.3.3.1 Fragmento I: Narramos no pretérito!

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
09/05/19	28	90 minutos	Apêndice B, p. 183-186
Objetivo Geral: Ler e identificar o emprego dos tempos verbais na construção de sentido do texto.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler o texto silenciosamente; ➤ Identificar o uso dos tempos de flexão verbal no texto; ➤ Reconhecer o uso do presente histórico na narrativa; ➤ Familiarizar-se com o emprego dos pretéritos na narrativa; ➤ Distinguir os usos das terminações -am e -ão nas formas verbais no presente e no passado; ➤ Observar a predominância do pretérito na narrativa. ➤ Decifrar mensagem enigmática. 			

A aula foi iniciada com a leitura silenciosa do texto e, logo em seguida, os alunos-partícipes resolveram as 08 questões da atividade relacionadas à crônica “O homem trocado” de Luís Fernando Veríssimo. O texto foi apreciado pelos alunos-partícipes em virtude do tom humorístico.

Referente às questões, ao se trabalhar com os verbos, orientamos em Travaglia (2003) para distinção entre formas verbais (tempos flexionais e modo): presente do indicativo, pretéritos imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito do indicativo, dentre outros e categoria

(tempos verbais): passado, presente, futuro, passado até o presente, entre outros. Nesse sentido, os alunos-partícipes nas duas primeiras questões da atividade, 24 alunos-partícipes, identificaram o tempo de flexão verbal que denotava o presente. Pertinente à forma verbal, somente 18 alunos-partícipes conseguiram identificar a categoria.

Na questão que envolvia a conjugação do verbo “estar”, na forma verbal do presente do indicativo, os alunos-partícipes apresentaram dificuldades na resolução devido ao fato de que constatamos apenas 06 cadernos com a conjugação apropriada: CA12, CA14, CA19, CA20, CA22 e CA29. Seguem exemplos da resolução da questão.

Figura 19 - Resposta da questão 04 de AP25

04. O verbo “estar” foi empregado no primeiro parágrafo. Conjugue este verbo no presente do indicativo.

Eu <i>estou</i>	Nós <i>estavamos</i>
Tu/você <i>está</i>	Vós/vocês <i>estão</i>
Ele/Ela <i>estava</i>	Eles/Elas <i>estavam</i>

* Qual terminação você empregou na 3ª pessoa do plural? ☐ -am ou ☒ -ão.

Fonte: CA25 (2019, p. 19)

Transcrição da resposta da questão 04 de AP25:

“estou/esta/estavam/estaremos/estão/estarão”

Figura 20 - Resposta da questão 04 de AP01

04. O verbo “estar” foi empregado no primeiro parágrafo. Conjugue este verbo no presente do indicativo.

Eu <i>estive</i>	Nós <i>estavamos</i>
Tu/você <i>estava</i>	Vós/vocês <i>estavam</i>
Ele/Ela <i>estava</i>	Eles/Elas <i>estavam</i>

* Qual terminação você empregou na 3ª pessoa do plural? ☒ -am ou ☐ -ão.

Fonte: CA01 (2019, p. 19)

Transcrição da resposta da questão 04 de AP01:

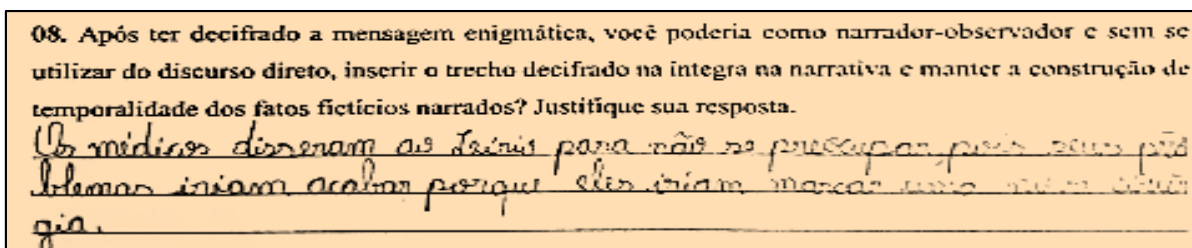
“estive/estava/estava/estaremos/estvão/estavam”

Podemos perceber, nos dois exemplos acima, o conflito ao empregar as terminações -am e -ão. No entanto, a maioria dos alunos respondeu que a terminação usada na terceira pessoa

do plural do presente do indicativo era -ão. Dessa forma, os alunos-partícipes reconhecem que a terminação -ão não é somente usada no futuro.

Outra questão que decidimos apresentar se refere à carta enigmática, confirmamos que todos os alunos-partícipes a decifraram, porém, a questão 08, apenas um aluno-partícipe atingiu o objetivo da questão, segue exemplo.

Figura 21 - Resposta da questão 08 de AP19



Fonte: CA19 (2019, p. 19)

Transcrição da resposta da questão 08 de AP19:

“Os médicos disseram ao Lírrio para não se preocupar pois seus problemas iriam acabar porque eles iriam marcar nova cirurgia.”

4.3.3.2 Fragmento II: Presente, passado e futuro.

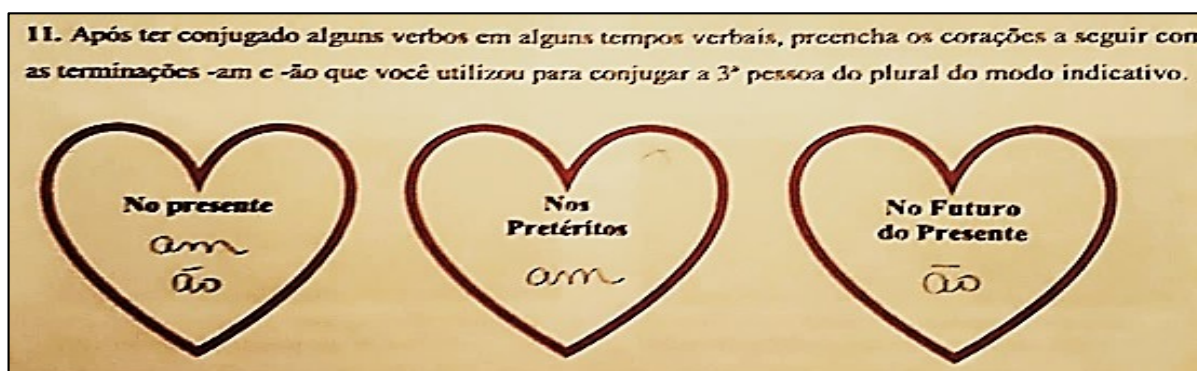
Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
14/05/19	27	90 minutos	Apêndice B, p. 187-191
Objetivo Geral: Ler e identificar situações que envolvam o presente, passado e futuro.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouvir música; ➤ Ler o texto silenciosamente; ➤ Refletir sobre o uso da língua; ➤ Identificar situações temporais vivenciadas pelos interlocutores do texto; ➤ Identificar o uso dos tempos verbais no texto; ➤ Construir o sentido do texto, a partir dos tempos e formas verbais; ➤ Conjuguar verbos em diferentes tempos verbais; ➤ Observar as terminações verbais -am e -ão. ➤ Transformar formas verbais perifrásticas em sintéticas. 			

Começamos este fragmento do subcombo com a apreciação do videoclipe da música “Tijolinho por tijolinho” apresentada por Enzo Rabelo e Zé Felipe, após cantarem a música,

fizeram a leitura da letra da canção e resolveram as questões da atividade. A maioria dos alunos-partícipes identificou o presente, passado e futuro no texto. Destacamos a questão 05, relacionada à conjugação de tempos flexionais verbais, especificamente na terceira pessoa do plural. Podemos dizer que ocorreu uma melhora no que concerne à conjugação no fragmento II em relação ao fragmento I deste subcombo, no entanto, encontramos 05 cadernos com o uso da terminação -am inadequada: CA01, CA4, CA18, CA21, CA27.

Apesar de encontrarmos cadernos com ocorrências da categoria tonicização e atonicização vocálica, consideramos o fragmento produtivo, pois percebemos progresso na associação da terminação com a forma e ao tempo verbal empregado, como apresentado na questão 11 a seguir.

Figura 22 - Resposta da questão 11 de AP19



Fonte: CA19 (2019, p. 24)

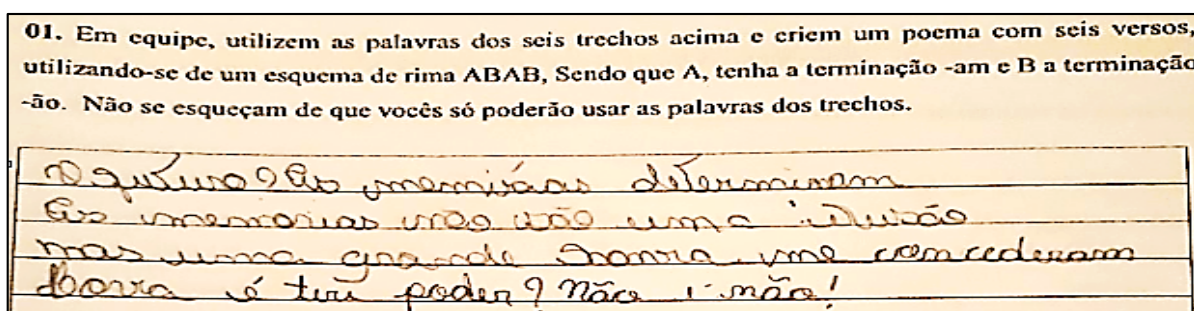
4.3.3.3 Fragmento III: As terminações -am e -ão em rimas.

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
16/05/19	29	90 minutos	Apêndice B, p. 192-196
Objetivo Geral: Utilizar as terminações -am e -ão na construção de um mini poema.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocar informações sobre o trailer e o título do filme Doador de Memórias; ➤ Trabalhar coletivamente; ➤ Ler silenciosamente e em voz alta e perceber os tempos de flexão verbal na construção do texto; ➤ Criar um minipoema a partir dos trechos lidos em equipe; ➤ Perceber o futuro do passado no texto; ➤ Construir conceitos pertinentes à distinção dos usos das terminações -am e -ão. 			

- Verificar a utilização apropriada das terminações -am e -ão, em contextos que induzem ao uso inadequado.

Apresentamos aos alunos o *trailer* do filme “Doador de Memórias”, os alunos-partícipes formaram as equipes de trabalho para desenvolver a atividade “Rimando com -am e -ão”. A atividade envolve seis trechos correlatos ao filme, a questão 01 consiste em criar um micropoema utilizando as palavras terminadas em -am e -ão presentes nos trechos. Os alunos-partícipes consideraram a questão difícil, mas fizeram. Segue exemplo:

Figura 23 - Produção escrita de AP13



Fonte: CA13 (2019, p. 26)

Transcrição da produção escrita de AP13:

“O futuro? As memórias determinam

As memórias não são uma ilusão

Mas uma grande honra me concederam

Honra é ter poder? Não é não!”

Analisamos todos os micropoemas das equipes, alguns não faziam sentido e outros não rimavam com -am e -ão. Mesmo assim, em nenhum dos cadernos houve discordância da rima, por exemplo “ilusão” rimando com “determinam”.

Por outro lado, a segunda atividade, nomeada de “-am e -ão em foco!”, foi elaborada com certa indução ao uso inadequado das terminações -am e -ão, pois, utilizamos uma sequência de duas formas verbais com a terminação -am para constatar se a presença dessa terminação influenciaria na escrita dos outros verbos que os alunos-partícipes iriam utilizar. Para que os leitores entendam a proposta da atividade, exemplificamos com a resolução feita adequadamente por um aluno-partícipe:

Figura 24 – Resolução da questão 01 de AP19

Atividade Individual: -am e -ão em foco!

01. Complete os trechos a seguir com a conjugação apropriada dos verbos nos parênteses ao contexto. Não use locuções verbais!

a) Os garotos e as garotas brincam, pulam e dançam (dançar) e sempre estão (estar) contentes, todo final de semana no Clube *Teens*, um Resort na Bahia. Na semana que vem, eles jogarão (jogar), nadarão (nadar) na praia, irão (ir) ao cinema. Os monitores do clube estão ansiosos para ter novas turmas, eles disseram (dizer) que divertiram (divertir-se) bastante na semana antecedente.

Fonte: CA19 (2019, p. 27)

Transcrição da resolução da questão 01 de AP19:

“dançam/estão/jogarão/nadarão/irão/disseram/divertiram”

Tabela 5 - Ocorrências de usos das terminações empregadas na atividade -am e -ão em foco

Chave das respostas	dançam	estão	jogarão	nadarão	irão	disseram	divertiram
Uso da terminação -am	25	16	10	20	11	25	23
Uso da terminação -ão	04	13	19	09	18	04	06
<p>Total geral: 203 usos considerados: 71 com desvio</p> <p style="text-align: right;">132 sem desvio</p>							

Dados da pesquisa (2019)

Percebemos pela tabela que encontramos 71 formas verbais com tonicização e atonicização vocálica e 132 sem este desvio de um total de 203 usos.

Isto posto, para que o aluno-partícipe obtivesse sucesso na resolução desta atividade, era necessário levar em consideração as expressões de tempo contidas no trecho. No entanto, identificamos que a presença de duas formas verbais usadas com a terminação -am, de certa forma, contribuiu para as trocas e levou alguns alunos-partícipes a usá-la em todas as opções. Segue exemplo:

Figura 25 - Resolução da questão 01 de AP29

Atividade Individual: -am e -ão em foco!

01. Complete os trechos a seguir com a conjugação apropriada dos verbos nos parênteses ao contexto. Não use locuções verbais!

a) Os garotos e as garotas brincam, pulam e dançam (dançar) e sempre estão (estar) contentes, todo final de semana no Clube *Teens*, um Resort na Bahia. Na semana que vem, eles jogaram (jogar), nadaram (nadar) na praia, irão (ir) ao cinema. Os monitores do clube estão ansiosos para ter novas turmas, eles dizem (dizer) que divertiram-se (divertir-se) bastante na semana antecedente.

Fonte: CA29 (2019, p. 27)

Transcrição da resolução da questão 01 de AP29:

“daçam/estam/jogaram/nadaram/iram/dizeram/divertiram.”

Encontramos, no total, 07 cadernos de atividades com o uso exclusivo da terminação -am nas opções. Dessa forma, constatamos que este desvio na escrita específico persiste. Podemos dizer que, ao tentar resolver a atividade, o aluno-partícipe deixou de considerar o contexto e se concentrou nas formas verbais já escritas no texto. Salientamos que somente dois alunos-partícipes alcançaram êxito na atividade geral.

Ao final deste fragmento os alunos-partícipes estavam cientes que não usamos a terminação -am no futuro do presente e sim no futuro do pretérito, no presente do indicativo, entre outros. Além disso, foi trabalhada a tonicidade de algumas formas verbais.

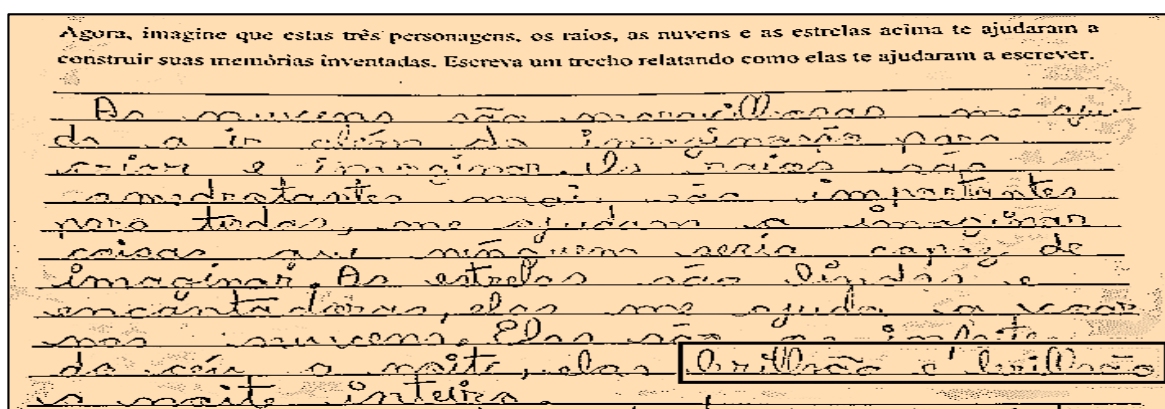
4.3.3.4 Fragmento IV: Explorando os pretéritos

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
21/05/19	29	90 minutos	Apêndice B, p. 197-200
Objetivo Geral: Utilizar os pretéritos na produção escrita.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocar informações sobre o tema do texto; ➤ Ler o texto silenciosamente; ➤ Identificar o uso dos tempos de flexão no texto; ➤ Perceber a predominância do pretérito; ➤ Metaforizar e personificar, utilizando o pretérito; ➤ Produzir um texto, referenciando no texto lido. 			

A leitura do texto “Fontes” de Manoel de Barros foi feita no intuito de perceber o uso predominante dos pretéritos na narrativa. Observamos as quatro primeiras questões relacionadas ao uso das formas verbais com a terminação -am no texto. Com exceção de dois alunos-partícipes, os demais conseguiram justificar o uso da forma verbal, distinguir as formas do presente e passado. Ressaltamos que todos identificaram a predominância do pretérito na narrativa. Além disso, os alunos-partícipes criaram metáforas e utilizaram a personificação nas questões 05 e 06, no entanto, alguns alunos não fizeram.

A questão 07 era uma proposta de produção de texto, encontramos em quatro cadernos a questão em branco. Dentre os 25 alunos-partícipes que produziram o texto, identificamos quatro textos com tonicizações: CA06, CA07, CA12 e CA28, como podemos ver na amostra a seguir:

Figura 26 - Produção de texto de AP07



Fonte: CA07 (2019, p. 32)

Transcrição da produção de texto de AP07:

“As nuvens são maravilhosas me ajuda a ir além da imaginação para criar e imaginar. Os raios são amedrontantes mais são importantes para todos, me ajudam a imaginar coisas que ninguém seria capaz de imaginar. As estrelas são lindas e encantadoras, elas me ajuda a voar nas nuvens. Elas são os infeitos do céu a noite, elas brilhão e brilhão a noite inteira.”

CA06- utiliza 2x “perguntarão” por ‘perguntaram’.

CA12- usa a forma verbal “virarão” por ‘viraram’, “virão” por ‘viram’, “conversarão” por ‘conversaram’, “conseguirão” por ‘conseguiram’. No entanto, usa apropriadamente a terminação no pretérito perfeito quatro vezes no texto.

CA28 - escreve “iram cair” por ‘irão cair’. Porém, utiliza a terminação -am corretamente no futuro do pretérito e no presente do indicativo.

Vale mencionar que alguns alunos leram seu próprio texto na sala de aula, inclusive AP07, no momento da leitura, pronunciou “brilhão” como “brilham”.

4.3.4 Subcombo 6 Simples - Ditado interativo

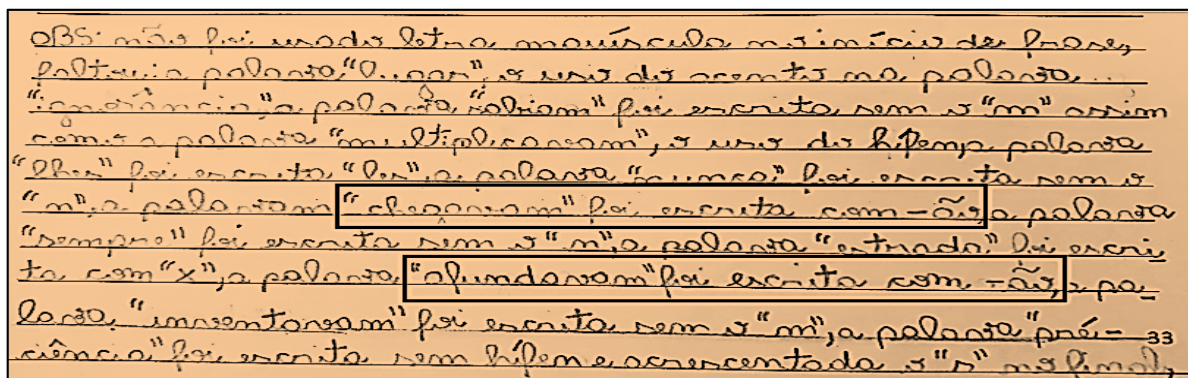
Data da realização: 23/05/19	Nº de alunos-partícipes: 28	Duração: 90 minutos	Localização: Apêndice B, p. 201-202
Objetivo Geral: Escrever por meio de referencial de escuta e refletir sobre a língua durante o uso da terminação -am no texto transcrito.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocar informações sobre explicitações referentes ao uso das terminações -am; ➤ Analisar a produção de outros alunos; ➤ Refletir sobre o uso da língua; ➤ Construir conhecimento coletivamente; ➤ Relatar sobre estratégias usadas para a discriminação das terminações -am e -ão. 			

Para o ditado interativo, seguimos a opção de selecionar as palavras para reflexão durante o ditado (MORAIS, 2010) para focalizar a escrita da terminação -am. Utilizamos para a atividade um trecho de um texto já trabalhado no subcombo antecedente: “Fontes” de Manoel de Barros.

Ditamos o texto pausadamente e fizemos interrupções em cada palavra constituída da terminação -am, abordando qual seria a terminação usada -am ou -ão, o porquê do uso, qual a forma e a categoria verbal. Durante o ditado, alguns alunos-partícipes fizeram justificativas do uso da terminação -am, dentre elas: usamos a terminação -am na 3ª pessoa do plural nos pretéritos: perfeito e imperfeito; a terminação é usada nos pretéritos: usamos -am no presente do indicativo; usa -am pela forma que a palavra foi pronunciada.

Findado o ditado, os alunos-partícipes trocaram os cadernos de atividades e fizeram observações escritas. Esclarecemos que a principal orientação era observar se todas as formas verbais que tínhamos discutido durante a atividade estavam grafadas com a terminação -am, mas alguns alunos-partícipes observaram outros aspectos referente à escrita de outras palavras. Segue exemplo das anotações feitas por AP16 no CA10:

Figura 27 - Observações feitas por aluno-partícipe no ditado interativo



Fonte: CA10 (2019, p. 33)

Transcrição de observações feitas por aluno partícipe no ditado interativo:

“OBS: não foi usado letra maiúscula no início de frases faltou a palavra “lugar”, o uso do acento na palavra “ignorância”, a palavra “sabiam” foi escrita sem o “m” assim como a palavra “multiplicavam”, o uso do hífen, a palavra “lhes” foi escrita “les”, a palavra “nunca” foi escrita sem o “n”, a palavra “estrada” foi escrita coma palavra “chegavam” foi escrita com -ão a palavra “sempre” foi escrita sem o “n”, a palavra “estrada” foi escrita com “x”, a palavra “afundavam” foi escrita com -ão, a palavra “inventavam” foi escrita sem o “m”, a palavra “pré-ciência” foi escrita sem hífen e acrescentada o “s” no final. ”

Embora tenha ocorrido interrupções para refletir e discutir sobre o uso da terminação -am durante o ditado, encontramos uso inadequado da terminação -am em quatro cadernos: CA10, CA12, CA15 e CA27.

Nesta atividade havia um espaço para apontamentos, transcrevemos algumas dentre os 23 alunos-partícipes que os fizeram:

CA03 (2019, p. 34) “Eu fui honesto não olhei em nada e tem algumas palavras que eu achei difícil.”

CA04 (2019, p. 34) “Ouvi momentos de duvida sobre am e ão sobre os verbos.”

CA07 (2019, p. 34) “Este ditado foi muito bom a profissora me ajudou muito ditando, voltando nas frases, conversando sobre as palavras.”

CA14 (2019, p. 34) “A pronuncia da professora ajudou muito a saber se era com am ou ão, gostei mais desse ditado interativo do que o outro.”

CA16 (2019, p. 34) “Este ditado é diferente, pois o refletimos durante a escrita o que ajuda e principalmente através da pronúncia.”

CA18 (2019, p. 34) “ouvir a professora falar as palavras é mais fácil de entende pois só com o meu fonológico e mais complicado mas não tive dúvidas durante o texto por causa da pronúncia da professora.”

CA25 (2019, p. 34) “Não tive dúvidas no ditado. Para mim fazer as terminações no início a pronuncia da professora ajudou, mas no final do ditado o contexto ajudou nas terminações.”

CA26 (2019, p. 34) “Não gostei.”

CA29 (2019, p. 34) “Eu achei que esse ditado foi melhor que o anterior e mais interessante também e muito bom alguém corrigir seu texto.”

4.4 Quarta fase do combo didático: Subcombo Consolidação e Observação de Resultados

A fase é destinada à consolidação da aprendizagem, no sentido de tentar sanar possíveis ocorrências de tonicização e atonicização vocálica e refletir sobre as lacunas da aprendizagem. A composição desta é constituída de apenas um subcombo que contém seis fragmentos com foco na produção de texto, que proporciona momentos de leitura, escrita e análise reflexiva da língua.

4.4.1 Subcombo 7 Fragmentado: Produção de Texto em foco

Como nosso objetivo é a produção de texto, o subcombo leva este nome. Entendemos que, para produzir um texto, é necessário leitura e análise de recursos linguístico-discursivos presentes em textos, principalmente, os textos narrativos em virtude de apresentar o uso das terminações -am predominantemente nos tempos flexionados nos pretéritos e também pode surgir a terminação -ão no decorrer de narrativas. As atividades dos fragmentos envolvem leitura e interpretação de textos, análise da língua e produção de texto escrito.

4.4.1.1 Fragmento I: Produção escrita e a essencialidade dos pretéritos.

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
28/05/19	29	90 minutos	Apêndice B, p. 203-205
Objetivo Geral: Retextualizar: da biografia a memórias			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer de conta que é a personagem do texto para narrar; ➤ Ler e identificar o uso dos tempos de flexão verbal no texto; ➤ Identificar expressões de tempo no texto e a cronologia dos fatos narrados; 			

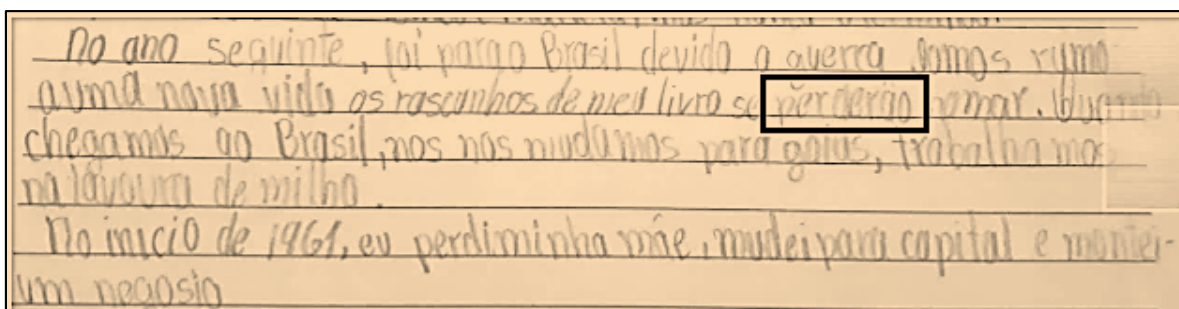
- Explorar a imaginação e a criatividade;
- Utilizar-se dos pretéritos na produção de texto.

Propomos a leitura silenciosa da biografia fictícia de Romeu Rossi, que é o texto de referência para a atividade “A essencialidade dos pretéritos”. As questões englobam percepção da ordem cronológica dos acontecimentos narrados no texto; pronúncia de formas verbais com a terminação -am atendo-se à sílaba tônica. A maioria dos alunos-partícipes afirmou que as palavras pronunciadas eram paroxítonas.

Na segunda atividade deste fragmento, os alunos-partícipes apreciaram um vídeo sobre “Castel Vecchio” – Verona, mencionado na biografia lida. Depois da apreciação, apresentamos a atividade “Da biografia a Memórias” que apresenta uma proposta de retextualização, que consiste em transformar um texto já existente em um novo texto (MARCUSCHI, 2010). Para realização desta atividade havia no caderno de atividade instruções para a escrita do texto.

Analisamos 25 textos, 04 alunos-partícipes não fizeram a proposta devido a fatores externos. Grosso modo, os textos variam entre 10 a 45 linhas. Os textos atingiram o objetivo da atividade em conteúdo. No que se refere ao uso das terminações -am nas formas do pretérito, detectamos dois cadernos com ocorrências da categoria tonicização e atonicização vocálica, CA04 e CA10. Além disso, encontramos no CA07 um caso envolvendo outra classe gramatical.

Figura 28 - Trecho da retextualização de AP04



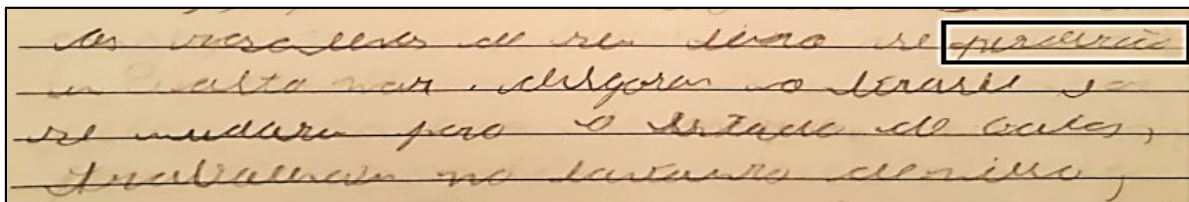
Fonte: CA04 (2019, p. 37)

Transcrição de trecho da retextualização de AP04:

“No ano seguinte, foi para o Brasil devido a guerra fomos rumo a uma nova vida os rascunhos de meu livro se perderão no mar. Quando chegamos ao Brasil, nos nos mudamos para goiás, trabalhamos na lavoura de milho.

No início de 1961, eu perdi minha mãe, mudei para capital e montei um negócio”

Figura 29 - Trecho da retextualização de AP10

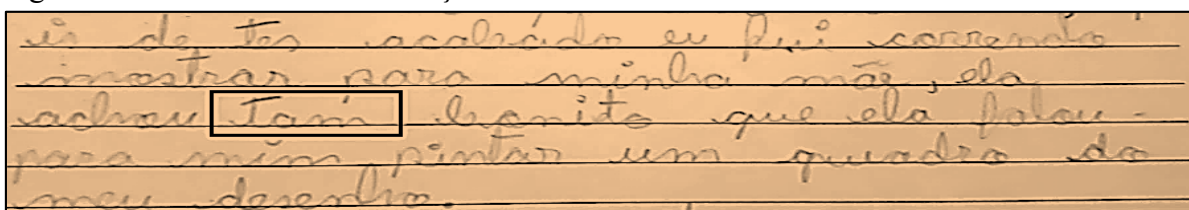


Fonte: CA10 (2019, p. 37)

Transcrição de trecho da retextualização de AP10:

“os rasculhos de seu livro se **perderão** em alto mar, chegara o brasil e se mudara para o estado de Goias trabalhavam na lavoura de miho,”

Figura 30 - Trecho da retextualização de AP07



Fonte: CA07 (2019, p. 37)

Transcrição de trecho da retextualização de AP07:

“-is de ter acabado eu fui correndo mostrar para minha mãe, ela achou **tam** bonito que ela falou para mim pintar um quadro do meu desenho.”

“

Esta categoria de desvio na escrita ainda persiste nas produções. Acreditamos que o recurso de retextualização contribuiu para o processo de leitura e compreensão e de produção textual escrita. Dessa forma, o aluno-partícipe se prepara para a construção de um texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias em fragmentos posteriores.

4.4.1.2 Fragmento II: Partilhando o texto, refletindo sobre a produção.

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
30/05/19	27	90 minutos	Apêndice B, p. 206-207
Objetivo Geral: Publicar o texto e refletir sobre o processo de elaboração.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler as produções; ➤ Verificar a temporalidade, linguagem; ➤ Perceber que se deve narrar no pretérito; 			

- Refletir sobre a elaboração;
- Partilhar informações;
- Planejar nova produção.

Destinamos à primeira atividade do fragmento um momento de publicação dos textos. Os alunos-partícipes trocaram os textos para leitura ao contrário do previsto que seria a verbalização individual dos textos. Logo em seguida, proporcionamos um momento de questionamentos sobre a produção escrita. Havia 06 perguntas, todos responderam, destacamos a pergunta 01 e 03:

Pergunta 01. Você conseguiu perceber o tempo nas narrativas?
CA03, CA04, CA05, CA06, CA17, CA13, CA15, CA20, CA22, CA24, CA27, CA28, CA29 e CA30 (2019, p. 39) responderam “Sim”.
CA01 (2019, p. 39) - “Sim, em algumas palavras”.
CA07 (2019, p. 39) – “Pretérito do futuro”.
CA10 (2019, p. 39) - “sim, onde deve predomina o pretérito”.
CA12 (2019, p. 39) – “Sim, mas as fezes me embaralhei e coloquei na 3ª pessoa”.
CA13 (2019, p. 39) - “Sim o tempo pretérito”.
CA14 (2019, p. 39) - “Sim, está no pretérito”.
CA16 (2019, p. 39) - “sim, onde deve predominar o pretérito”.
CA18 (2019, p. 39) - “Sim, mas faltou algo que não consegui identificar algo que deixei passar despercebido”.
CA19 (2019, p. 39) - Sim consegui, está no pretérito”.
CA23 (2019, p. 39) - “Sim, está no pretérito”.
CA25 (2019, p. 39) - “Sim, mas faltou um toque de poesia”.
CA21 (2019, p. 39) - “Não”.
CA26 (2019, p. 39) - “Não percebi nada”
Pergunta 03. Você teve dificuldades na conjugação dos verbos?
Seguem as respectivas respostas encontradas e transcritas na íntegra:
CA05, CA10, CA11, CA12, CA14, CA15, CA16, CA17, CA20, CA23, CA25, CA27 e CA28 (2019, p. 39) responderam "Não".
CA03, CA06, CA21, (2019, p. 39) – responderam que “Sim”.
CA24 e CA30 (2019, p. 39) - responderam “mais ou menos”.
CA01 (2019, p. 39) – “Em algumas coisas”.

CA04 (2019, p. 39) - “Sim tive um pouco de dificuldade”.

CA07 e CA26 (2019, p. 39) - “Sim muita”.

CA13 (2019, p. 39) - “Não pois já tinha aprendido no subcombo anterior”.

CA18, CA19 e CA22 (2019, p. 39) - “Um pouco”.

CA29 (2019, p. 39) - “Um pouco mas consegui”.

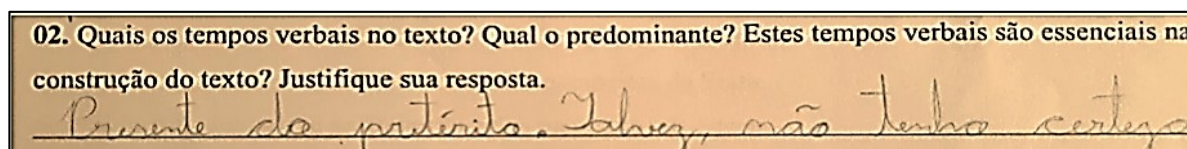
Confrontando as respostas dos alunos-partícipes e seus textos, percebemos coerência entre a resposta dada e a produção escrita. Excetuando a resposta de CA10 que afirma não ter dificuldades na conjugação dos verbos e apresenta desvio na escrita relacionado ao emprego das terminações -am e -ão, como apresentado na figura 26 anteriormente, portanto, consideramos que o respectivo aluno-partícipe apresenta dificuldade no uso das terminações -am e -ão.

Para finalizar o fragmento II, apresentamos orientações para a busca das memórias de alguém. O material desta atividade foi retomado posteriormente.

4.4.1.3 Fragmento III: Rememorando os usos das terminações -am e -ão.

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
04/06/19	24	90 minutos	Apêndice B, p. 208-213
Objetivo Geral: Revisar e colocar em prática os conhecimentos construídos acerca das terminações -am e -ão.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocar informações sobre o tom memorialístico do texto; ➤ Ler o texto silenciosamente; ➤ Identificar o uso dos tempos de flexão verbal no texto; ➤ Observar a linguagem conotativa no texto; ➤ Parafrasear usando os pretéritos; ➤ Proporcionar um momento lúdico, lógico e interativo. 			

Começamos a atividade Leitura e observação da terminação -am em um trecho de uma narrativa de Gabriel Garcia Marquez, os alunos-partícipes leram e responderam a algumas questões referentes à terminação -am no texto. As questões, em sua maioria, relacionavam-se à identificação da predominância dos pretéritos no texto. Podemos dizer que excetuando alguns alunos-partícipes, a maioria reconhece que a terminação -am relaciona-se às formas verbais na 3ª pessoa do plural das conjugações dos pretéritos, no entanto, há uma certa confusão nas nomenclaturas dos tempos flexionais dos verbos. Observe a resposta de AP02 a seguir:

Figura 31 - Resposta da questão 02²³ de AP02

Fonte: CA02 (2019, p. 41)

Transcrição da resposta da questão 02 de AP02:

“Presente do pretérito. Talvez, não tenho certeza.”

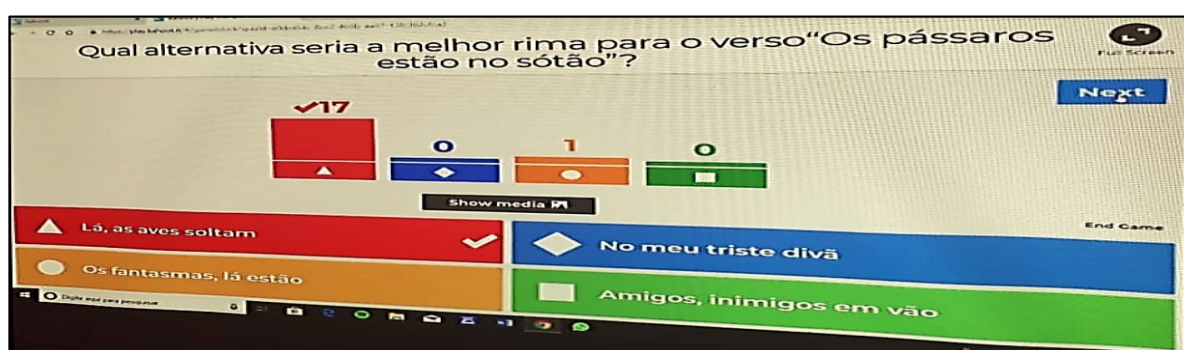
Nesse sentido, trabalhamos os verbos no nível morfofonológico e também no nível de efeito de sentido de cada forma verbal (TRAVAGLIA, 2003).

Para concluir este fragmento, fizemos um *quiz* nomeado “-am e -ão, eis a questão?”, para tal, utilizamos o aplicativo *Kahoot* através do projetor de multimídia e 18 *tablets* e usamos o laboratório de informática da escola.

O uso de recursos midiáticos dinamiza as atividades desenvolvidas na escola, embora tenha havido problemas técnicos. A atividade foi realizada com algumas duplas devido à quantidade limitada de aparelhos, além disso, alguns alunos-partícipes relataram que seus *tablets* não estavam respondendo aos comandos.

Vale mencionar que, na realização desta atividade, contamos com a presença da gestora da unidade escolar, coordenadora pedagógica, a dinamizadora e recebemos convidados da Secretaria Municipal de Educação.

Para esta atividade, criamos 10 perguntas relacionadas às terminações -am e -ão. Segue exemplo de resultado da questão 06 e também dos resultados finais do *Quiz*:

Figura 32 - Questão 06 do *Quiz*

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

²³ Salientamos que a expressão “tempos verbais” foi utilizada equivocadamente para se referir às formas verbais, a expressão deveria ser “tempos de flexão verbal”, no entanto, retificamos durante a aplicação.

Tabela 6 - Resultado final do *Quiz* -am e -ão, eis a questão?

-am ou -ão, eis a questão?				
Final Scores				
Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	A25	12836	10	0
2	A21	12828	10	0
3	A14	10349	9	1
4	A13 A15	10185	9	1
5	A19	10049	9	1
6	A16	9999	9	1
7	A24 A7	9778	9	1
8	A17	9698	9	1
9	A8	8501	8	2
10	A18	8465	8	2
11	A5	8432	8	2
12	A11A26	8390	8	2
13	A1 A2	7065	7	3
14	A4 A22	6165	6	4
15	A20	6142	6	4
16	A29A3	4392	5	5
17	A12	4293	5	5
18	A30	622	1	9

Fonte: Dados da pesquisa (2019) Disponível em:< <https://create.kahoot.it/reports/my-reports>>. Acesso em 23 nov. 2019.

Notamos pelos dados, que AP03, AP12 e AP29 atingiram apenas 50% de acertos na atividade e os demais conseguiram um percentual maior. Acreditamos que as reflexões sobre os usos das terminações -am e -ão, apesar de ser um desvio na escrita complexo e multisemiológico, durante as atividades do combo didático, apontam resultados positivos na construção de conhecimentos. Ressaltamos que não consideramos os resultados de AP30, detectamos que o *tablet* utilizado por este aluno-partícipe estava com problemas técnicos.

Através dos resultados conseguimos observar cada questão da atividade, mesmo que, na realização da atividade tivéssemos alguns jogadores em dupla. A seguir, apresentamos como analisamos as questões separadamente.

Tabela 7 - Exemplo da análise das respostas dos alunos-participes no Quiz

6 Quiz		Qual alternativa seria a melhor rima para o verso“Os pássaros estão no sótão”?						
Correct answers	Lá, as aves soltam							
Players correct (%)	94,44%							
Question duration	60 seconds							
Answer Summary								
Answer options	▲	Lá, as aves soltam	◆	No meu triste divã	●	Os fantasmas, lá estão	■	Amigos, inimigos em vão
Is answer correct?	✓		✗		✗		✗	
Number of answers received	17		0		1		0	
Average time taken to answer (seconds)	11,33		0,00		23,61		0,00	
Answer Details								
Players	Answer		Score (points)	Current Total Score (points)	Answer time (seconds)			
A1 A2	✓	Lá, as aves soltam	972	5116	3,384			
A11A26	✓	Lá, as aves soltam	905	3448	35,452			
A12	✗	Os fantasmas, lá estão	0	2716	23,608			
A13 A15	✓	Lá, as aves soltam	927	5318	8,731			
A14	✓	Lá, as aves soltam	986	5446	1,64			
A16	✓	Lá, as aves soltam	969	5281	3,715			
A18	✓	Lá, as aves soltam	943	5170	6,798			
A19	✓	Lá, as aves soltam	967	5241	3,966			
A20	✓	Lá, as aves soltam	991	1655	13,099			
A21	✓	Lá, as aves soltam	1477	6993	2,804			
A24 A7	✓	Lá, as aves soltam	1028	4415	20,672			
A25	✓	Lá, as aves soltam	1456	7106	5,233			
A29A3	✓	Lá, as aves soltam	936	3423	7,694			
A30	✓	Lá, as aves soltam	622	622	45,398			
A17	✓	Lá, as aves soltam	945	5105	6,585			
A4 A22	✓	Lá, as aves soltam	947	2908	6,375			
A5	✓	Lá, as aves soltam	899	3842	12,177			
A8	✓	Lá, as aves soltam	926	5208	8,94			

Fonte: Dados da pesquisa (2019) Disponível em: < <https://create.kahoot.it/reports/my-reports> >. Acesso em 23 nov. 2019.

Analisamos quais questões e quais alunos-participes erraram a resposta, avaliamos a atividade produtiva e observamos neste fragmento resultados positivos na aprendizagem referente ao emprego das terminações -am e -ão.

Constatamos que alguns alunos-partícipes consideraram as questões de número 01, 05, 08 e 10 difíceis. Na análise de dados, a questão 05 apresentou o maior índice de erros apenas 07 alunos-partícipes acertaram, a saber, AP07, AP11, AP20, AP21, AP24, AP25 e AP27. Apesar de identificar que o *tablet* usado por A20 não funcionou em algumas questões e o de A30 teve problemas de funcionamento na maioria das questões, como podemos perceber na imagem a seguir, sendo assim, optamos em não considerar os dados de A30.

Tabela 8 - Amostra de falha no funcionamento de *tablet* utilizado na atividade

A19	✓	pecavam, pecaram, pecariam.	1147	3010	6,367
A20	-		0	0	0
A21	✓	pecavam, pecaram, pecariam.	1126	3034	8,915
A24 A7	✗	amariam, amam, amarão.	0	1632	43,968
A25	✓	pecavam, pecaram, pecariam.	1114	3082	10,359
A29A3	✓	pecavam, pecaram, pecariam.	615	1524	46,156
A30	-		0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019) Disponível em: < <https://create.kahoot.it/reports/my-reports>>. Acesso em 23 nov. 2019.

No que se refere à participação dos alunos-partícipes, consideramos que foi ativa e houve apreciação de todos, mesmo sem aparelhos para serem usados individualmente.

4.4.1.4 Fragmento IV: Leitura, reflexão e apropriação.

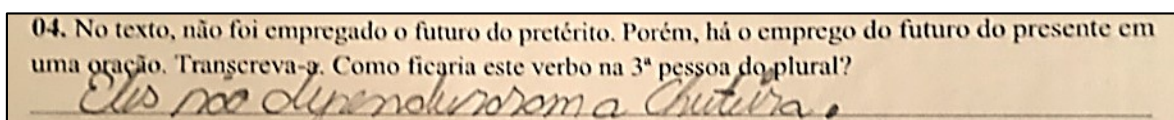
Data da realização: 06/06/19	Nº de alunos-partícipes: 28	Duração: 90 minutos	Localização: Apêndice B, p. 214-219
Objetivo Geral: Ler e apropriar-se de recursos linguístico-discursivos presentes nos textos.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar a temporalidade nos textos; ➤ Ler os textos silenciosamente; ➤ Identificar o uso dos tempos verbais no texto, presente, passado e futuro; ➤ Identificar expressões de tempo no texto; ➤ Observar a quantidade de terminações -am nos verbos do texto; ➤ Perceber a predominância dos pretéritos e não o único utilizado; ➤ Criar um painel interativo utilizando <i>Padlet</i>. 			

Neste fragmento, disponibilizamos dois textos materializados sob as convenções do gênero discursivo memórias para leitura silenciosa e identificação das terminações -am em

formas verbais nos textos. Os alunos-partícipes leram os textos e responderam às questões pertinentes. Em uma visão geral, a maioria dos alunos-partícipes reconheceu o uso do presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do pretérito nas narrativas lidas. Além disso, conseguiram mais uma vez identificar a predominância dos pretéritos nos textos.

Uma questão que acreditamos ser necessário apresentar é a de número 04. Notamos que algumas respostas apresentam desvio no uso das terminações -am e -ão, os alunos-partícipes usaram -am ao invés de utilizar -ão, como previa a questão. Segue exemplo:

Figura 33 - Resposta da questão 04 de AP29



Fonte: CA29 (2019, p. 46)

Transcrição da resposta da questão 04 de AP29:

“Eles não dependuraram a chuteira.”

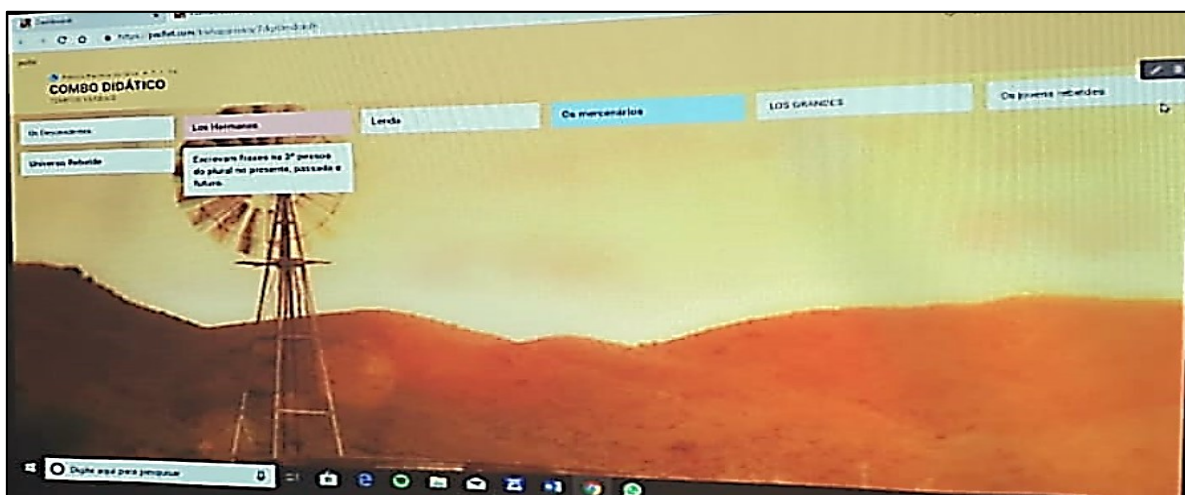
Além do exemplo acima, encontramos trocas nesta direção nos CA01, CA03, CA06, CA07, CA14, CA25 e CA28. Os demais usaram a terminação -ão na forma verbal.

Durante as reflexões pós resolução de atividades, houve a justificativa que confundiram a nomenclatura do tempo de flexão verbal do enunciado. Percebemos que os desvios na direção de -ão para -am não se mostraram significativas na pesquisa. Embora em outras atividades da proposta os alunos-partícipes tenham reconhecido que a terminação a ser usada no futuro do presente é -ão, acreditamos que causa confusão ao utilizá-las. Assim, podemos levantar a hipótese de que a predominância da terminação -am nos textos levou os alunos-partícipes a errar a questão.

Além das questões escritas, apresentamos uma pergunta que fizemos oralmente “Em sua opinião, qual o melhor texto que você leu?”. Os alunos-partícipes unanimemente responderam que era o segundo texto.

Encerramos o fragmento com a atividade “Construindo um painel interativo” sobre os tempos de flexão verbal no presente, passado e futuro. Para realizar a atividade, utilizamos o projetor de multimídia e *tablets*, formamos equipes de trabalho. Apresentamos 05 questões e equipes construíram suas respostas e inseriram no mural interativo. A seguir o painel antes e depois da construção.

Figura 34 - Painel interativo inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2019) Disponível em: < <https://padlet.com/trishaparreira/7dqr0mdoisih>>. Acesso em 23 nov. 2019.

Figura 35 - Painel interativo final



Fonte: Dados da pesquisa (2019) Disponível em: < <https://padlet.com/trishaparreira/7dqr0mdoisih>>. Acesso em 23 nov. 2019.

A partir do painel interativo final, identificamos os conhecimentos construídos pelos alunos-partícipes acerca dos usos das terminações -am e -ão em formas verbais. Fica evidente que, se ocorreu alguma dúvida na questão 04 da atividade anterior por falta de conhecimento ou por indução, no painel está explicitado que todos os alunos-partícipes associam a terminação -ão ao futuro, mesmo que não tendo identificado em qual futuro é usada, presumimos que a relacionam ao futuro do presente. Nesse sentido, concebemos o fragmento deste subcombo como um indicador que o conhecimento está em consolidação.

4.4.1.5 Fragmento V: Mãos à obra e caneta na mão!

Data da realização: 11/06/19	Nº de alunos-partícipes: 25	Duração: 90 minutos	Localização: Apêndice B, p. 220-221
Objetivo Geral: Produzir um texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar-se das terminações -am e -ão; ➤ Utilizar-se dos conhecimentos construídos e acessar uma estratégia para superar o conflito causado pelas terminações -am e -ão. ➤ Utilizar-se de tempos e formas verbais que corroboram com a situação relatada; ➤ Despertar o gosto pela escrita. 			

Para dar início à atividade, pedimos aos alunos que pegassem as anotações feitas como tarefa de casa, mencionadas na atividade “Em busca das memórias de alguém” no CA, p. 40. Na sequência, leram um trecho do livro Memórias de Eugênia de Marcos Bagno para despertar a escrita.

Em posse de suas anotações os alunos-partícipes começaram a escrever livremente e sem interferências, apenas seguiram as orientações dadas no CA, p. 40.

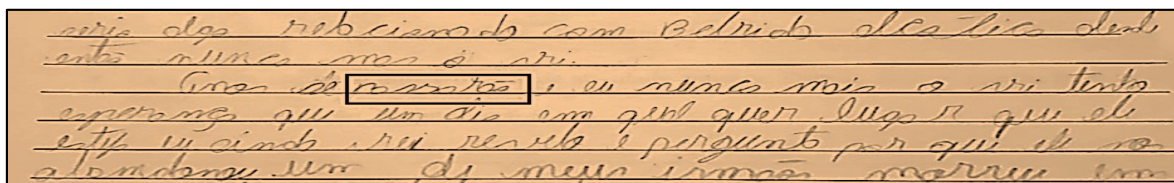
Após análise dos textos, entendemos que alguns alunos-partícipes escrevem mais e outros menos. Os textos podem ser concebidos como uma sequência verbal escrita e com sentido e atendem às convenções do gênero memórias, apresentando: apresentação, corpo e fechamento.

Esclarecemos que apenas um aluno-partícipe presente neste dia, AP08, não completou a atividade devido à complicação de saúde e escreveu apenas três linhas, desse modo, não consideramos sua produção de texto escrita.

Notamos interesse dos alunos-partícipes, empenhamos para que a produção fizesse sentido para ser realizada. Nessa vertente, deixamos claro que haveria leitores para o texto. Nesta ótica, os alunos sabiam o que dizer, para quem dizer e a razão para dizer (GERALDI, 2012).

No que diz respeito ao uso das terminações -am e -ão, neste fragmento ainda encontramos um caderno com desvio na direção -am para -ão. Como pode ser percebido no trecho a seguir:

Figura 36 - Trecho da escrita de AP06



Fonte: CA06 (2019, p. 48)

Transcrição de trecho da escrita de AP06:

“seria algo relacionado com bebida alcólica desde então nunca mais o vi.

Anos se passarão e eu nunca mais o vi tenho esperança que em qual quer lugar que ele esteja eu ainda irei revelo e pergunta por que ele nos abandonou um de meus irmãos morreu em”

Percebemos na escrita de AP06, o emprego da primeira pessoa do singular na narrativa, revelação de desejos e sentimentos. Porém, ao utilizar aspectos linguísticos para construir a expressão de tempo para denotar o passado, faz tonicização na escrita da terminação -am. Dessa forma, continuamos a reflexão sobre o uso das terminações.

4.4.1.6 Fragmento VI: O que sei sobre as terminações -am e -ão?

Data da realização:	Nº de alunos-partícipes:	Duração:	Localização:
13/06/19	27	90 minutos	Apêndice B, p. 221-222
Objetivo Geral: Finalizar o texto e refletir metalinguisticamente e metacognitivamente sobre todo o processo que envolve as terminações -am e -ão.			
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocar informações sobre o trabalho consolidado; ➤ Explicar estratégias utilizadas para superar o conflito na discriminação das terminações -am e -ão; ➤ Avaliar o trabalho. 			

Pedimos aos alunos-partícipes para relerem e reescreverem seus textos e que refletissem se as terminações -am e -ão tinham sido corretamente empregadas.

Alguns alunos-partícipes lapidaram seus textos, outros apenas os transcreveram sem alterações. Salientamos que 04 alunos-partícipes que não participaram do fragmento V, optaram por não fazer o texto, justificaram que não tinham trazido as anotações necessárias para a construção do texto.

Os textos produzidos apresentaram usos das terminações -am e -ão, estes são dispostos no quadro a seguir, utilizamos a sigla NFT para o aluno-partícipe que não produziu o texto.

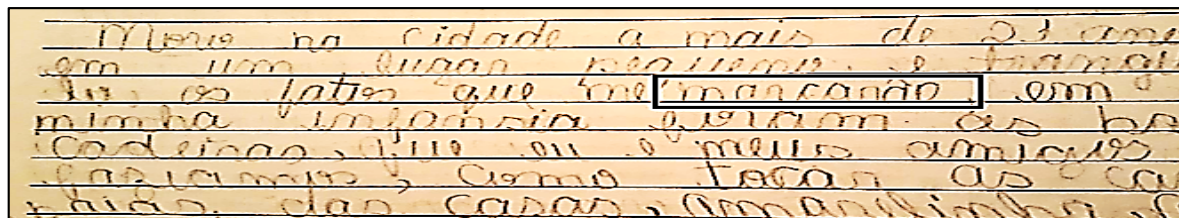
Quadro 16 - Verbos usados na escrita da produção de texto final com a terminação de remate -am ou -ão com e sem desvio

AP	Lista de verbos utilizados pelos alunos-partícipes					
AP01	marcaram	entregaram	seriam	aconteceram	-	-
AP02	tinham	-	-	-	-	-
AP03	NFT					
AP04	marcarão	2x foram	marcaram	entregaram	-	-
AP05	NFT					
AP06	passarão	-	-	-	-	-
AP07	-	-	-	-	-	-
AP08	NFT					
AP09	NFT					
AP10	-	-	-	-	-	-
AP11	-	-	-	-	-	-
AP12	ficaram	esforçaram	-	-	-	-
AP13	NFT					
AP14	2x foram	iam	chegaram	deixaram	-	-
AP15	-	-	-	-	-	-
AP16	passeavam	-	-	-	-	-
AP17	treinavam	-	-	-	-	-
AP18	usavam	eram	redobravam	levaram	riram	são
AP19	entregaram	ficariam	enganam	comiam	eram	2x são
AP20	estão	-	-	-	-	-
AP21	-	-	-	-	-	-
AP22	passaram	-	-	-	-	-
AP23	foram	-	-	-	-	-
AP24	-	-	-	-	-	-
AP25	são estariam	rememoram apareceram	voltariam	apareceram começaram	ficavam	fizeram
AP26	-	-	-	-	-	-
AP27	-	-	-	-	-	-
AP28	estão	foram	cresceram	eram	-	-
AP29	separaram	eram	-	-	-	-
AP30	NFT					
Total	51 verbos utilizados: 02 com desvio 49 sem desvio					

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Após lermos todos os textos, identificamos neste fragmento apenas um desvio na direção de -am para -ão na escrita de AP04, que durante a lapidação do texto fez a troca, esclarecemos que no fragmento V, não havia a troca no trecho “... o fato que me marcol na minha vida...” CA04 (2019, p. 47). Veja a seguir:

Figura 37 - Trecho da escrita de AP04



Fonte: CA04 (2019, p. 49)

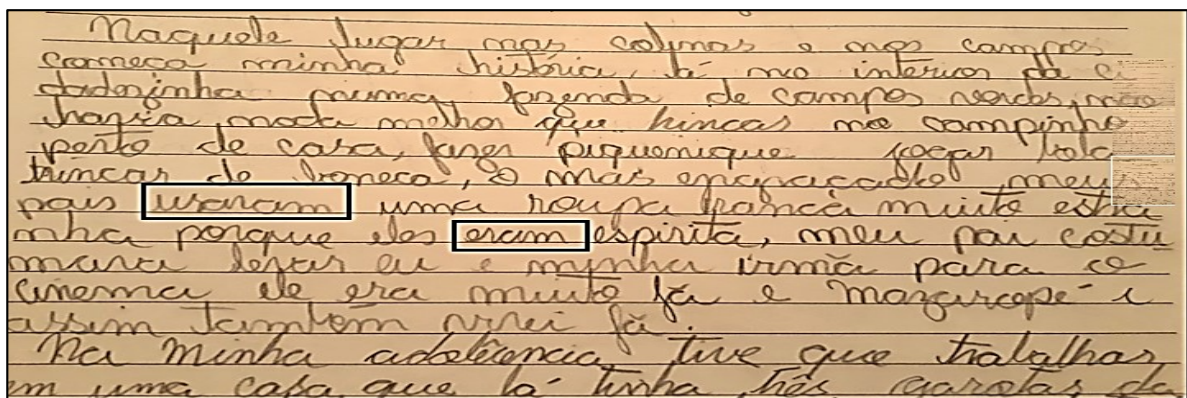
Transcrição de trecho de escrita de AP04:

“Moro na cidade a mais de 21 anos, em um lugar pequeno e tranquilo, os fatos que mais marcarão minha infância foram as brincadeiras que eu e meus amigos fazíamos, como tocar as campaias das casas, amarelinha,”

No que se refere ao AP06 que tonicizou a terminação no fragmento anterior, estava ausente no dia desta atividade. Sendo assim, não sabemos se o aluno-partícipe iria fazer alteração na forma verbal “passarão” em sua reescrita textual, dessa forma, consideramos seu texto do fragmento antecedente como final.

Conseguimos perceber que quase a totalidade dos alunos-partícipes utilizaram a terminação -am adequadamente ao contexto. Seguem alguns exemplos de trechos extraídos das produções textuais dos alunos-partícipes:

Figura 38 - Trecho da escrita de AP18



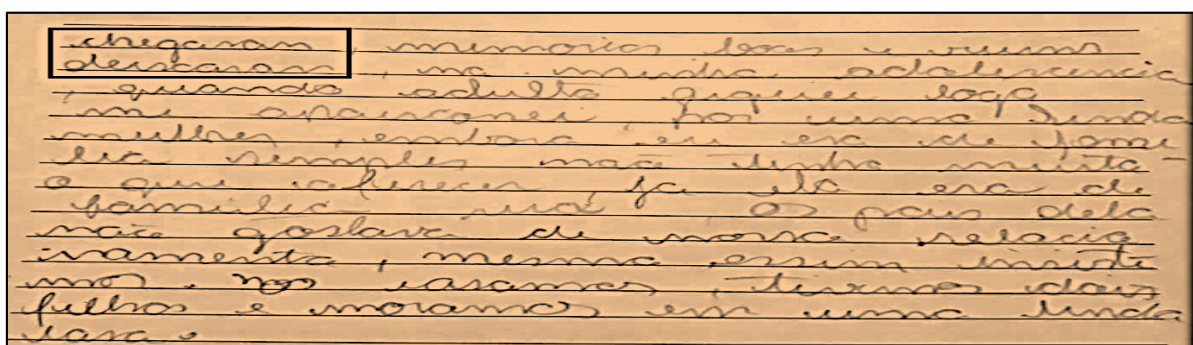
Fonte: CA18 (2019, p. 49)

Transcrição de trecho da escrita de AP18:

“Naquele lugar nas colinas e nos campos começa minha história, lá no interior da cidadezinha na fazenda de campos verdes, não havia nada melhor que brincar no campinho perto de casa, fazer piquenique jogar bola, brincar de boneca, o mais engraçado meus pais usavam uma roupa branca muito estranha porque eles eram espirita, meu pai costumava levar eu e minha irmã para o cinema ele era muito fã e mazaropé e assim também virei fã.

Na minha adolescência tive que trabalhar em uma casa, que lá tinha três garotas da”

Figura 39 - Trecho da escrita de AP14



Fonte: CA14 (2019, p. 49)

Transcrição de trecho da escrita de AP14:

“chegaram memórias boas e ruins deixaram na minha adolescência, quando adulto fiquei logo me apaixonei por uma linda mulher, embora eu era de família simples não tinha muito o que oferecer, já ela era de família rica os pais dela não gostava de nosso relacionamento, mesmo assim insistimos, nos casamos, tivemos dois filhos e moramos em uma linda casa.”

Percebemos que após a aplicação do combo didático, os alunos-partícipes, de modo geral, tentaram e utilizaram as terminações -am em seus textos nas terminações do pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito.

Dessa forma, destacamos o texto de AP25, que emprega formas verbais dos pretéritos. Além disso, podemos considerá-lo entre as melhores produções de texto da pesquisa, desde que a proposta era a produção de um texto sob as convenções do gênero discursivo memórias e seguindo as orientações que podem ser encontradas no Apêndice B (p. 205) desta pesquisa. Para mostrar, digitamos o texto do aluno-partícipe na íntegra, CA25 (2019, p. 49-50), segue no quadro abaixo:

Quadro 17 - Texto materializado sob as convenções do gênero discursivo memórias por AP25.

Bolhas de Aquarela

Acender a aquarela mais uma vez? Maravilha! Lembranças são bolhas coloridas, cintilam, apagam e surgem na minha mente. Algumas vivas e saborosas; outras, desbotadas e amargas. A verde carrega o cheiro campestre de um trecho da minha infância na fazenda. Naquele manto esverdeado, morávamos. Eu brincava e cantava com minhas irmãs, esquecíamos do tempo, da fome e da sede. Mas, se o berrante tocava, tudo parava! Meu avozinho e o papai tocando a boiada, soava mel aos meus ouvidos, igual aos doces cintilantes que estariam no embornal do vovô Jê, os ovos de codorna. Amava os amarelos e sempre queria todos, comia imaginando que fosse pequi. Hum! O aroma do pequi me faz rir e chorar. Mamãe falava “o carocinho é casa de porco espinho”. Sem contar que, em uma tarde, aquela fera fez morada na minha boca! Só de falar, sinto agulhinhas na língua e pontadas no peito... São amarguras daquele entardecer enegrecido.

Lembro-me de que estávamos embaixo da gameleira, observando os tons vivos do pôr do sol e papai, muito sério, olhos marejados, disse que deixaríamos nosso recanto. As lágrimas caíram, avermelhadas pelo meu coração ferido e pelas marcas do fruto dourado. Tudo ficou preto e branco: pensei que as cores nunca mais voltariam. De repente, elas apareceram cá na cidade – não era tão urbanizada assim! – No campinho do Flamengo, pulávamos até surgir uma nuvem achocolatada do chão; na chácara do outro lado da rua, havia nossos esconderijos: a “Ilha do Tarzan” e o “Planeta dos Macacos”. Nessa magia, mergulhávamos... E para finalizar as brincadeiras, corríamos atrás das vacas do Zezé. Na venda da turca, comprávamos bala Chita, Ki-coco e Crush, menos meu docinho favorito – somente vovô trazia – Que pena! Não vendem mais! – Vivíamos à solta, mamãe nos deixara. Papai quase não ficava em casa por conta do trabalho e dirigia uma Kombi velha, a Majestosa. Às vezes, levava-nos para o córrego Reboleira, pulávamos do barranco em um pequeno

poço e imitávamos o barulho que a água fazia... Chibatibum...Chibatibum...Meu coração fazia um tum...tum... cinzento, “danado” de tristeza na hora de ir embora, mas as bochechas ficavam rosadas de pensar nos amigos.

Tempo de amizade caramelada, a Neusa, a Beré, o Bené e a meninada do bairro. Reuníamos não mais para namorar o sol, esconder-se; mas para assistir à televisão, coisa rara na vizinhança. As tonalidades da minha vida começaram a ficar intensas e quando vi aquelas duas bolinhas azuis brilhantes. Ó sonho! Ó céu! Quão doces os olhos da Dona Nélsia! Minha professora do pré, ensinou-me a ler e escrever, lá no grupo Jad Salomão.

As matizes do saber fizeram-me forte e determinada. Na escola, não era a mais popular das garotas, mas tirava as melhores notas. Comecei o ginásio e me apaixonei pela História. Nos passeios pela cidade, mesclava o antigo e o novo. Na praça Bom Jesus, a fonte luminosa refletia para mim, retratos históricos: a imagem de Sant’Ana e o vulto do fundador da cidade. Na antiga estação ferroviária, sentia a terra de 1976, dizendo adeus aos trilhos e às viagens – tomara que voltem! Fazíamos compras no Mercado Municipal, andávamos pela rua General Joaquim Inácio, cheia de lojas de sírios e libaneses, falantes de uma língua diferente. Hoje, ouço chineses, africanos, bolivianos...Posso escutar papai ralhando comigo, ecos pintados e indestrutíveis “Volta, serelepe, ou não vamu festá!”

O brilho das festanças: a Faiana e o Arraiá dos Bacanas. Pintura cintura! Não usava minissaia. Com meu vestido de poá, dançava até a barriga roncar: papai me chamava de “pé de valsa”. O ronco cessava com pastel frito e garapa. Ô delícia! Idas ao Cine Roxy e na volta, vaca preta – sorvete com Coca-Cola – no Panelão. Ô saudades!

O tempo passou, bailo agora, sob as luzes do Recanto do Lago – Lá, de roupa curta não pode entrar! – Entrei mesmo, foi na bolha azul, sou professora, ensino crianças e jovens a ler, escrever e mergulhar na História. No quadrado da sabedoria,

cheio de olhos reluzentes, círculos rememoram o cerrado brejeiro. Visitamos o Distrito Agroindustrial, o Porto Seco, a Base Aérea e até buscamos pequia. É assim! Não há lugar para o olvido, as memórias estão grudadas nas esferas multicoloridas da minha aquarela.

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora XXXX, 49 anos)

Fonte: CA25 (2019, p.49-50)

Vale salientar que alguns textos não apresentaram os recursos linguístico-discursivos, expressos no texto acima. Podemos dizer que, consideramos as produções satisfatórias e atingindo o objetivo da proposta. Não podemos afirmar que, se todos os 30 alunos-partícipes tivessem feito a produção, teríamos apenas os desvios relatados no fragmento V e VI.

Isto posto, passamos a analisar a segunda atividade deste fragmento, denominada “Hora de explanações”, que envolvia questões pertinentes à categoria tonicização e atonicização vocálica, das quais destacamos duas:

01. Você confundiu em algum momento da produção da sua narrativa as terminações -am e -ão?

Encontramos a resposta “sim” nos seguintes cadernos: CA03, CA06, CA10, CA11, CA13, CA14, CA17, CA23, CA24, CA26, CA27 e CA28 (2019, p. 51)

Em CA01, CA08, CA16, CA19, CA20 e CA25 (2019, p. 51) respondem “não” e as outras respostas foram as seguintes:

CA02 (2019, p. 51) - “Sim, certamente.”

CA04 (2019, p. 51) - “Sim em muitos momentos”

CA07 (2019, p. 51) - “Em algumas sim.”

CA09 (2019, p. 51) - “algumas vezes”

CA15 (2019, p. 51) - “lógico de mais”

CA18 (2019, p. 51) - “sim por causa da confusão mental e falta de atenção”

CA21 (2019, p. 51) - “algumas vezes sim e outras não”

CA22 (2019, p. 51) - “So algumas vezes”

CA29 (2019, p. 51) - “sim, às vezes”

CA30 (2019, p. 51) - “lógico”

02. Escreva um breve texto explicando o que se deve saber para não confundir as terminações verbais -am e -ão na hora da escrita, em relação à tonicidade e ao contexto.

Todas as respostas as respostas a seguir:

CA01 (2019, p. 51) – “Certamente em relação a tonicidade e ao contexto e necessário ler e interpretar aquela palavra em –am ou –ão.”

CA02 (2019, p. 51) – “Bem! Para não se confundir nas terminações –am e –ão certamente é necessário ler e interpretar aquela palavra percebendo a tonicidade e o contexto.”

CA03 (2019, p. 51) – “Por que ão e am são sons iguais ai se você se confundir ai você tem uma dificuldade de entender as siglas am e ão tem sons iguais já na escrita são diferentes por isso que as pessoas confundem.”

CA04 (2019, p. 51) - “Presisa saber o tempo verbal da palavra para saber as terminações”

CA06 (2019, p. 51) – “-Am e -ão são sons iguais e agora o que fazer? Também já me perguntei isso continuo com essa dificuldade e bem fasio de se explicar o ão com o a e o tiu é usado no presente e no futuro e o am com a – m é usado no passado. Será por que nós nos confundimos com essas palavras? Eu me confundo.”

CA07 (2019, p. 51) – “Você precisa saber o tempo verbal das palavras para saber quando usar as terminações.”

CA08 (2019, p. 51) – “Para não confundir as terminações verbais –am e ão, dá para diferenciar de acordo com o som pronunciado.”

CA09 (2019, p. 51) - “As vezes quando nós mesmos tentamos pronunciar fica mais dificil, mas quando outra pessoa fala e mais fácil de compreender se o am ou ão, apesar de ler a palavra com am, se não der certo, se não tente com ão, mas tem hora que nem fazendo isso se da conta, tem que ler livros, escrever palavras, com am e ão, tente fazer o máximo possível para saber se e (am ou ão)”

CA10 (2019, p. 51) – “Para não confundir as terminações verbais e so você repetir a frase muitas vezes isso que eu fasso.”

CA14 (2019, p. 51) – “Uma das maneiras é o tempo verbal a terminação am é usada no passado e presente e a terminação ão no futuro e no presente. Outra maneira que é um pouco mais complicado é pela fala, o som, as vezes me confundo.”

CA11 (2019, p. 51) – “Eu não sei fazer essa conjugação por cauza que eu tenho muita dificuldade de saber se é com am, ão mais ai eu pergunto para alguém. Mas eu tem veis uma jogada de acertar.”

CA13 (2019, p. 51) – “Para saber as diferenças entre -am e -ão você pode fazer uma pronuncia, falar a palavra para ouvir o tom da voz e a forma de falar. Pois o tom é diferente. É uma das formas de diferenciar essas terminações. Mas há muitas pessoas que tem dificuldade com essas terminações, por isso é necessário uma boa instrução.”

CA15 (2019, p. 51) - “Você precisa saber o tempo verbal das palavras para saber quando usar as terminações como por exemplo am para o passado e o ão para o presente e futuro.”

CA16 (2019, p. 51) – “Através deste estudo pude perceber que a confusão com as terminações -am e -ão acontecem diariamente. Para resolver essa questão é aconselhável pronunciarmos a palavra em voz alta e verificarmos se é de acordo com o tempo verbal. É essencial não esquecer que -am não é apenas pretérito e -ão não é apenas para o futuro.”

CA17 (2019, p. 51) – “Os tempos verbais podem ser expostos na hora certa é conscientizar porque se você vai errar toda hora e certamente nos tempos verbais.”

CA18 (2019, p. 51) - “Deve-se saber que para não confundir as terminações, pode-se usara a pronuncia, o contexto, tem que pronunciar toda palavra para que não haja confusão mental.”

CA20 (2019, p. 51) – “A terminação am é utilizada no pretérito e a terminação em ão é utilizada no tempo verbal do futuro.”

CA21 (2019, p. 51) – “Se deve saber que as terminações –am é do pretérito, ou seja, o que já passou, já as terminações em –ão é do futuro, ou seja, as coisas que ainda vão vir.”

CA22 (2019, p. 51) – “A tonicidade não são as mesmas e para não confundir precisa saber a tonicidade das palavras.”

CA23 (2019, p. 51) – “para não confundir as terminações verbais am e ão, o am tem tonicidade do passado e ão tem uma tonicidade do futuro.”

CA24 (2019, p. 51) – “ão é a terminação que e futuro e presente am e no pretérito e fácil diferenciar ão e am.”

CA25 (2019, p. 51) – “Pelo meu entendimento, aprendi que para não confundir as terminações am e ão deve prestar atenção na pronuncia e verificar o contexto se está no presente, passado ou futuro.”

CA26 (2019, p. 51) – “prestar atenção na escrita e fazer direito se errar veja e concerte e pronto.”

CA27 (2019, p. 51) – “tem que saber as seguintes palavras, de brincam e brincarão.”

CA28 (2019, p.51) – “O am e o ão e duas pessoas pessoas que chamavam ma e ão eles eram muito alegre e eram muito inteligente eles estudavam de noite e de dia eles não eram muito

brigão eles não brigavam e nem discutia e os nomes deles eram am e ão porque eles os tiras do português por isso eles chamam esses nomes, eles gostam muito desses nomes.”

CA29 (2019, p. 51) – “As duas terminações am e ão são diferentes, muitas pessoas erram por falta de distinção ou por confundir, quando estou em uma situação dessas, tento me lembrar nas trocas -am e -ão de todas as explicações que aprendi e meio difícil confesso, eu no 7º ano já errei bastante por isso devemos estudar, treinar e você o que faz quando esta em uma situação dessa em.”

CA30 (2019, p. 51) – “Você precisa saber o tempo verbal das palavras para saber quando usar as terminações.”

A partir das respostas, reconhecemos que os alunos-partícipes dominam certos conhecimentos relacionadas aos usos das terminações -am e -ão. Porém, notamos casos esparsos de prevalência da cadeia sonora como determinante na escrita. Consideramos que a aplicação do combo didático voltado para intervir contribuiu, em um modo significativo, para amenizar este desvio específico. Além disso, houve certo aprimoramento na escrita de textos.

4.5 Análise comparativa de dados

A referida análise foi realizada pós-aplicação do combo didático. Objetivamos nesta seção apresentar comparações das produções textuais escritas e ditados realizados pelos alunos-partícipes deste estudo. Nesta perspectiva, intencionamos demonstrar se houve aprimoramento na escrita dos escreventes, adiantamos que comparamos a produção de texto diagnóstica e a final; o ditado diagnóstico e o interativo. Essas comparações ratificam os resultados da aplicação didática em termos quantitativos e qualitativos.

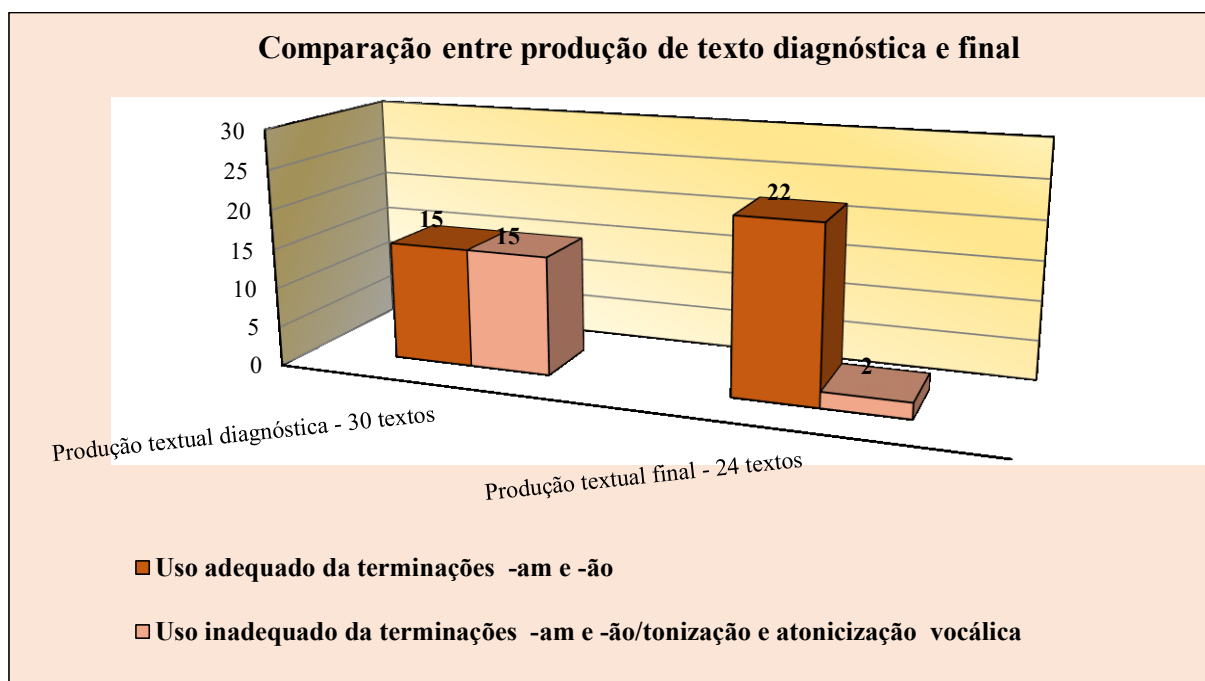
Após comparações entre os textos da produção diagnóstica e a produção final, percebemos que outras semiologias de desvios na escrita apareceram. Acreditamos que para a ocorrência de um aprimoramento geral na escrita ortográfica, seria necessário refletir sobre todos os desvios encontrados, no entanto, concentramos no desvio específico da categoria tonicização e atonicização vocálica, objetivo do nosso trabalho. Apesar de o combo didático centralizar-se nas terminações -am e -ão em formas verbais, de certa forma, proporcionou o contato com a leitura de textos, sendo assim, as produções aprimoraram no estilo: detectamos pela linguagem literária usada em alguns textos; na narração em primeira pessoa do singular, pois, identificamos apenas três textos narrados em terceira pessoa do singular; nas expressões que marcam o passado, dentre outros. Nesse sentido, encontramos textos mais próximos de um texto materializado sob as convenções do gênero discursivo relato pessoal e outros, com

características de memórias, ocorrências naturalmente previstas devido ao fato de não ter sido feita uma proposta didática direcionada ao estudo deste gênero discursivo especificamente.

No que tange aos desvios na escrita encontrados, excetuando as terminações -am e -ão, constatamos que somente o contato com uma diversidade de textos não é suficiente para atingir uma escrita ortográfica precisa. Assim, é necessário que se reflita sobre as questões que envolvem a escrita, como foi realizado na questão da categoria de desvio na escrita, tonicização e atonicização vocálica.

À vista disso, os textos analisados apontaram que os alunos-partícipes desenvolveram habilidades específicas no que se refere ao uso de formas verbais com as terminações -am e -ão em textos narrativos como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Dados comparativos de textos diagnóstico e final com uso adequado e inadequado das terminações -am e -ão



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pelos dados do gráfico constatamos um aprimoramento na escrita pertinente ao uso das terminações -am e -ão nos textos dos alunos-partícipes, excetuando AP04 e AP06 que ainda apresentam dificuldades no emprego das terminações na produção textual escrita. Observamos os desvios na escrita referentes a esta categoria apresentados pelos alunos-partícipes mencionados, mostrados no quadro a seguir:

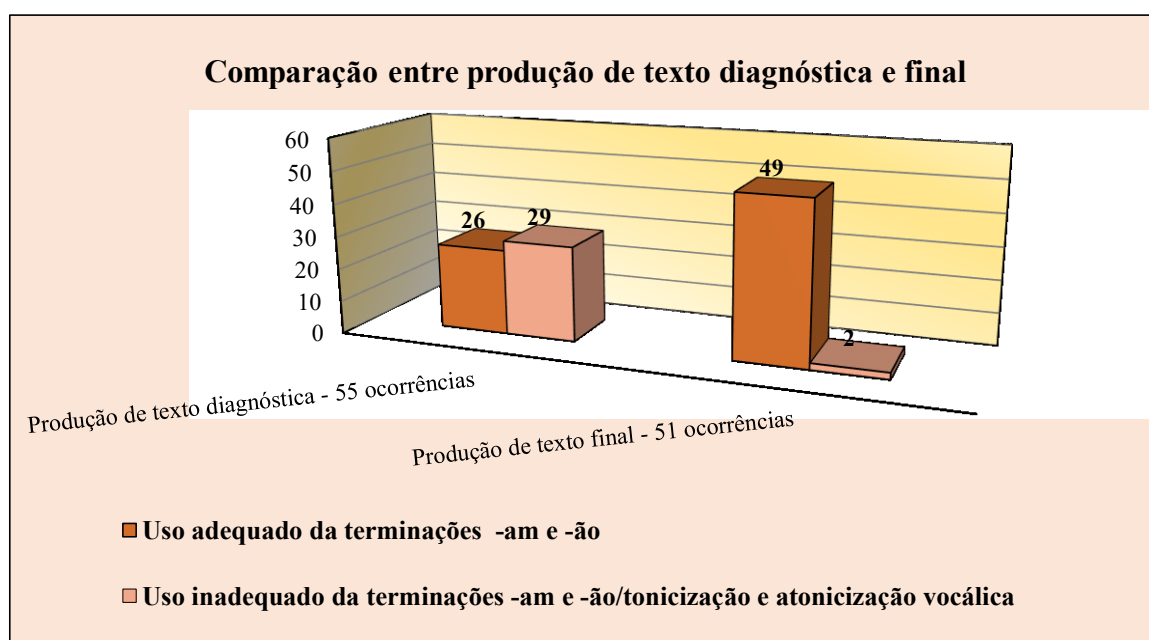
Quadro 18 - Ocorrências de uso inadequado da terminação -am nas produções de texto diagnóstica e final de alunos-partícipes específicos

Aluno-partícipe	Produção de texto diagnóstica	Produção de texto final
AP04	“levarão” por ‘levaram’	“marcarão” por ‘marcaram’
AP06	“roubarão” por ‘roubaram’ (2x) “tornarão” por ‘tornaram’ “saquiarão” por ‘saquiaram’, “declararão” por ‘declararam’, “concordarão” por ‘concordaram’, “cançarão” por ‘cansaram’	“passarão” por ‘passaram’

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Embora a quantidade de textos da produção diagnóstica seja superior a da produção final, estes são mais extensos. Assim, consideramos que houve aprimoramento na escrita de AP04 referente ao uso das terminações homófonas -am e -ão. Além disso, o aluno-partícipe utiliza a forma verbal “marcaram” corretamente no segundo parágrafo de sua produção textual. Entendemos que o aluno-partícipe conhece claramente as duas formas, no entanto, aos utilizá-las faz permutações no remate final destas. No que concerne ao AP06, os dados não mostram um decréscimo de tonicização vocálica em virtude da divergência quantitativa de utilização entre as duas produções textuais. Pertinente ao número de ocorrências gerais, demonstramos através do seguinte gráfico.

Gráfico 2 - Dados comparativos de ocorrências de uso adequado e inadequado das terminações -am e -ão nos textos diagnóstico e final

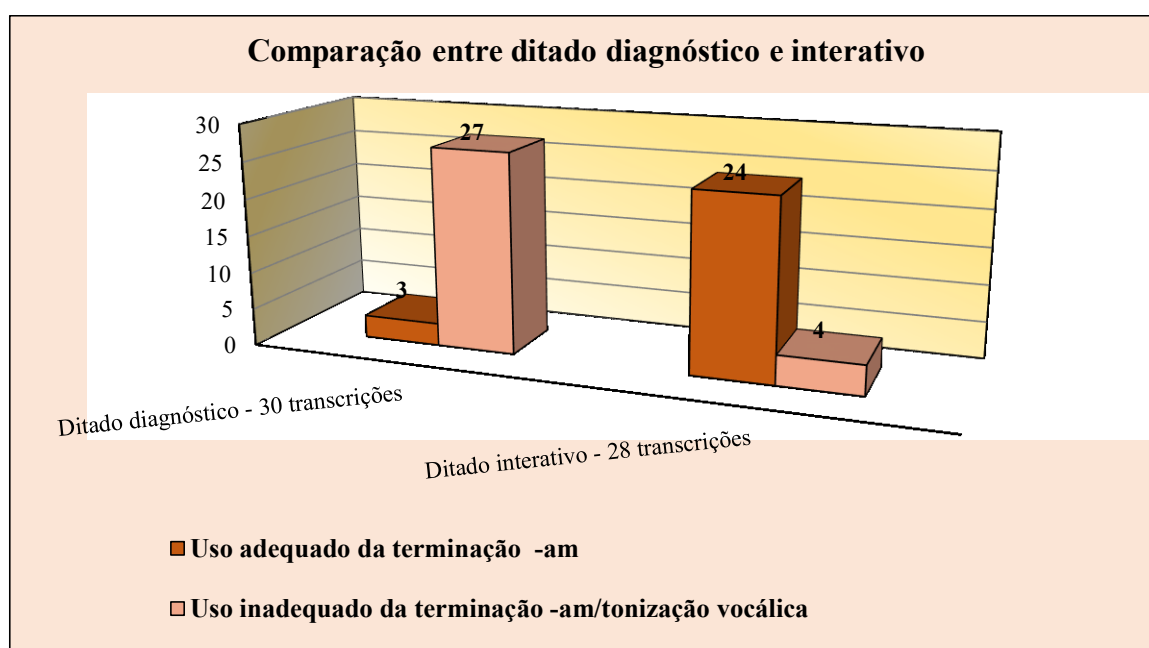


Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os gráficos nos mostram números equiparados dos usos da terminações -am e -ão em ambas produções. Porém, ao analisar as ocorrências do uso adequado da terminação -am nos textos, há um aumento expressivo de acertos, se comparado às ocorrências de uso inadequado desta terminação. Mais uma vez, percebemos que houve aprimoramento na utilização das terminações -am e -ão.

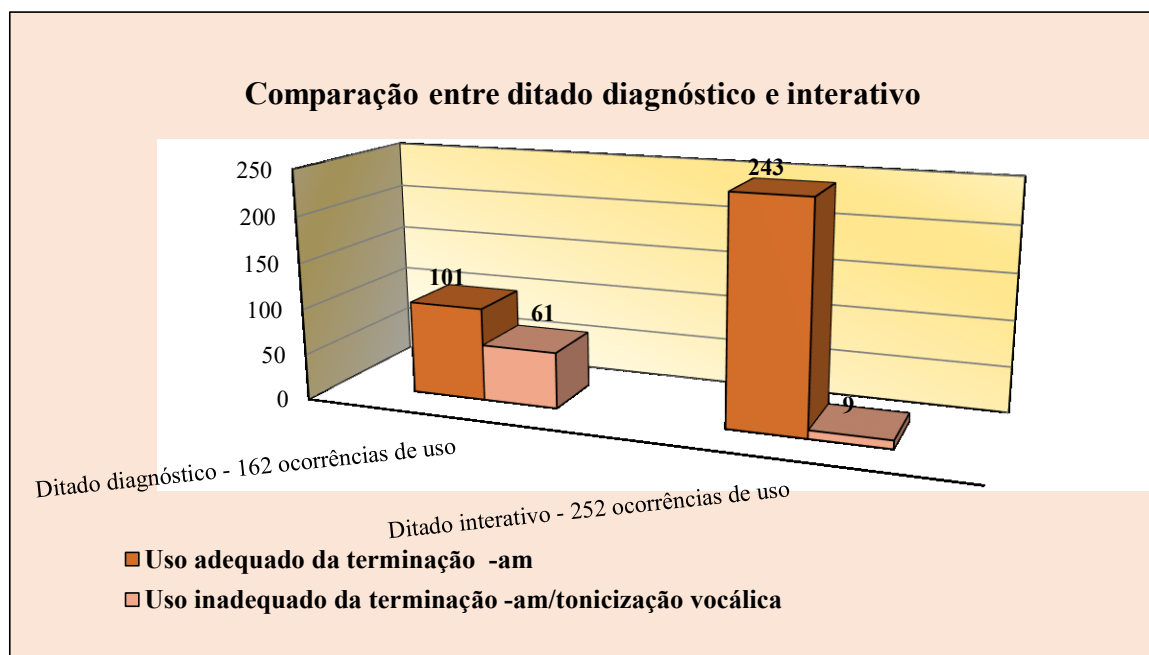
Para dar continuidade à análise comparativa de dados do estudo, construímos gráficos referentes aos ditados aplicados: diagnóstico (na versão tradicional) e interativo:

Gráfico 3 - Dados comparativos de transcrições com uso adequado e inadequado da terminação -am nos ditados diagnóstico e interativo



A observância da quantidade de acertos no ditado interativo é impressionante, mas não esperávamos que, nesta atividade, o aluno-partícipe tonicizasse a terminação -am, dado que, durante este ditado, fizemos pausas em todas as formas verbais do trecho de texto registrado e refletimos sobre a terminação a ser empregada. Por outro lado, as ocorrências indicam que utilizar as terminações homófonas -am e -ão gera situações conflituosas, mesmo com certos conhecimentos sobre o uso das terminações, durante o conflito vivenciado pelo aluno-partícipe, ele/ela não consegue escrever corretamente a terminação -am nas formas verbais ouvidas. Após análise dos quantitativos de transcrições dos ditados diagnóstico e interativo, passamos a analisar as ocorrências do uso adequado e inadequado nos registros. Os dados encontrados estão expressos no gráfico na sequência:

Gráfico 4 - Dados comparativos de ocorrências de uso adequado e inadequado da terminação -am em transcrições nos ditados diagnóstico e interativo



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Comparamos o resultado do ditado tradicional diagnóstico ao do ditado interativo, notamos uma diminuição do uso inadequado da terminação -am. Podemos dizer que os momentos de reflexões sobre a escrita das terminações -am e -ão contribuíram para a diminuição da semiologia tonicização e atonicização vocálica, visto que os próprios alunos explicaram o porquê do uso destas terminações. Vale ressaltar que o ditado foi focalizado nas palavras com a terminação -am, dessa forma, oportuniza centralizar na reflexão de um desvio na escrita específico (MORAIS, 2010).

À vista dos dados analisados, podemos dizer que houve aprimoramento na escrita de palavras com a terminação -am, especificamente, as formas verbais nas produções finais foram empregadas nos textos menos tonicizadas. Cabe ainda mencionar que esta semiologia específica apresenta um maior índice de tonicização em relação à atonicização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos a relevância do eixo temático e o contextualizamos, as permutações das terminações homófonas -am e -ão, aduzimos os fundamentos teóricos que nortearam este trabalho: os aspectos morfofonológicos na aquisição da escrita, as semiologias dos desvios na escrita, com ênfase no desvio relacionado às terminações homófonas -am e -ão. Na parte teórica, apresentamos a importância do texto, como objeto de estudo, no trabalho com a Língua portuguesa, o impacto da produção de texto para desencadear a leitura e análise reflexiva da língua e também abordamos o gênero discursivo memórias e a relevância dos tempos verbais na tipologia narrativa. Na sequência, expusemos os procedimentos metodológicos e os aspectos gerais do combo didático interventivo, e para finalizar, descrevemos, discutimos, analisamos e comparamos dados relativos à aplicação do combo didático elaborado para esta pesquisa.

Nesta dissertação, no que se refere à caracterização semiológica dos desvios, centramos o estudo, principalmente, na proposta de Zorzi (1998, 2003), no entanto, buscamos na diversidade teórica, elementos que contribuíssem para análise das semiologias dos desvios na escrita. Dessa forma, descrevemos os desvios na escrita encontrados na diagnose e contextualizamos o objeto deste estudo, as terminações homófonas -am e -ão

É relevante mencionar que concebemos os desvios na escrita como reveladores das hipóteses do escrevente em relação à ortografia. Nesse sentido, sabemos que a escola deve oportunizar situações que levem os alunos/as alunas à aquisição da escrita e ao aprimoramento do ato de escrever, sendo assim, nós, professores, precisamos respeitar a bagagem linguística dos alunos/ das alunas e conduzi-los à análise reflexiva sobre a língua e seu uso, em diversos contextos. Neste prisma, o trabalho com a produção de texto se torna essencial nas aulas de Língua Portuguesa, porém, o docente precisa ter concepção de língua, texto e gênero. No nosso estudo, concebemos a língua na teoria bakhtiniana, o texto consoante a perspectiva de Geraldi (1993), o texto verbal escrito e o gênero discursivo como um modo de ação social (cf. MILLER, 1984). Ademais, conhecer as semiologias dos desvios na escrita é crucial, pois, entendemos por meio desta pesquisa que as “confusões am x ão” (ZORZI, 1998, 2003) são de ordem multisemiológica, podendo ser elencadas nas seguintes categorias: apoio na oralidade, na generalização de uso e na representação múltipla. Esse entendimento teórico nos proporcionou embasamento para criar uma proposta que viesse contribuir para a não ocorrência deste desvio específico.

Assim, trabalhamos com a Língua Portuguesa, tendo o texto como objeto de estudo,

construímos o combo didático, englobando a materialização de um texto sob as convenções do gênero discursivo memórias, que oportunizou momentos de reflexão sobre aspectos morfofonológicos relacionados aos usos das terminações homófonas -am e -ão. Para atingir o escopo de análise de recursos linguístico-discursivos, proporcionamos oportunidades para que o aluno-partícipe se interessasse pela produção de texto.

Com esta aplicação didática, percebemos que os alunos-partícipes se motivaram para revelar seus discursos, em virtude de saberem o que dizer, a razão para dizer e para quem dizer (GERALDI, 2012). Os alunos-partícipes produziram textos além de nossas expectativas, no entanto, durante a aplicação os alunos-partícipes admitiram ter dificuldades em distinguir as terminações homófonas -am e -ão. Em contrapartida, percebemos que os alunos-partícipes compreenderam que a tonicidade é importante na escolha da terminação a ser empregada em contextos de uso. Embora, os remates finais -am e -ão envolvam homofonia na cadeia sonora, na materialização na escrita a sílaba tônica ajuda a determinar qual terminação será usada.

Dessa forma, os alunos-partícipes reconheceram que a terminação -am envolve o uso exclusivo de verbos paroxítonos, através de leituras de textos e atividades sobre tonicidade. Porém, somente aspectos fonológicos não foram suficientes para que os alunos-partícipes não cometessem este desvio na escrita. Por conseguinte, através de atividades de apropriação de recursos linguístico-discursivos relativos ao estudo dos verbos por meio de textos, os alunos-partícipes compreenderam a diferença entre categorias e formas verbais, a importância dos tempos verbais na construção de textos narrativos, especialmente os do pretérito e do presente do modo indicativo. Mesmo assim, os usos inadequados das terminações -am e -ão continuaram a ocorrer nas atividades e nas produções de texto.

Procuramos usar o lúdico e o lógico nas demais atividades, ouviram músicas, assistiram a vídeos, retextualizaram, fizeram reflexões sobre as terminações -am e -ão, refletiram sobre aspectos morfofonológicos durante um ditado interativo devido ao fato de ocorrer processo alomórfico na flexão verbal. A alomorfia gera mudança da sílaba tônica dos verbos na concretização dos morfemas na escrita. Não obstante, usos inadequados das terminações homófonas -am e -ão surgiram nas transcrições resultantes do ditado interativo. À vista disso, concentramos na leitura, na produção de texto, nas atividades reflexivas, além do mais, rememoramos os conhecimentos que estavam em apropriação.

Cabe ressaltar que o envolvimento em um *quiz* sobre as terminações -am e -ão nos mostrou que os alunos-partícipes já dominavam alguns aspectos morfofonológicos acerca das terminações e também conseguiram construir um painel interativo com enunciados sobre os tempos/formas verbais que envolvem as terminações homófonas -am e -ão.

É necessário destacar que os dados encontrados por meio da aplicação do combo didático, em relação ao desvio na escrita: as permutações das terminações homófonas -am e -ão, mostraram que é um desvio na escrita recorrente no *locus* da pesquisa, metade dos participantes permutam essas terminações, tanto na produção de texto quanto na transcrição de texto oral para o escrito. Assim sendo, os alunos-partícipes tonicizam e atonicizam estas terminações inapropriadamente, criando palavras já existentes e não existentes na língua, consequentemente, estas permutações acabam por mudar o sentido dos termos no contexto de aplicação. Sabemos da multisemiologia deste desvio na escrita e o nomeamos como **tonicização e atonicização vocálica**.

Ante o exposto, nossas investigações sobre a ocorrência deste desvio na escrita nos levaram a duas hipóteses: a primeira, a tonicização e atonicização vocálica ocorre mais em verbos que nas outras classes gramaticais, o tempo de flexão verbal mais propício para o desvio é o pretérito perfeito, mesmo ambiente segmental mais propenso à redução do ditongo nasal átono, o tepe antecedente da sílaba da terminação pode ser um fator que contribui para desencadear o desvio. Ademais, a maioria das permutações ocorrem na direção de -am para -ão, similarmente ao fenômeno de redução da nasalidade, que ocorre em verbos flexionados no pretérito perfeito com a terminação -am. Podemos ainda citar a proximidade das formas verbais na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito aos substantivos terminados com a nasal /N/, que não contém informações gramaticais, em virtude de esta nasal não carregar sozinha informações mórficas nos verbos, pode levar o escrevente a não redução de nasalidade, mas, o leva a utilizar a terminação mais recorrente na língua, a saber, -ão. Desse uso, levantamos a segunda hipótese, a tonicização e atonicização vocálica pode estar relacionada a um processo de gramaticalização. Salientamos que estudos deverão ser realizados para atestar as hipóteses suscitadas.

Nesse prisma, podemos sim, afirmar que ocorrências de tonicização, chegaram quase à exclusão no final da aplicação interventiva. No entanto, ocorreram em praticamente todo o processo de aplicação do combo didático. Compreendemos que somente uma abordagem morfofonológica contribui para que as ocorrências deste desvio na escrita diminuam. Acreditamos que, através da análise da língua, da apropriação de recursos linguístico-discursivos por meio da leitura e da reflexão sobre sua própria aprendizagem, da construção de conceitos e conhecimentos. Estas foram práticas que contribuíram para que as ocorrências de tonicização e atonicização vocálica minimizassem na escrita dos alunos-partícipes.

Ainda podemos salientar que os alunos-partícipes aprimoraram a escrita através da aplicação do combo didático, isto pôde ser observado através dos recursos linguístico-

discursivos empregados em seus textos materializados sob as convenções do gênero discursivo memórias. Nessa vertente, notamos que os alunos-partícipes anseiam em aprender e o combo didático criou oportunidades para que o aluno-partícipe reflexionasse, buscasse novos conhecimentos. Constatamos o envolvimento e participação quase total dos alunos-partícipes, para que essa integração ativa ocorresse, foi necessário tempo, dedicação por parte dos envolvidos na pesquisa. Evidenciamos que os alunos-partícipes foram colaboradores imprescindíveis nesse processo de construção de conhecimentos.

Diante do exposto, acreditamos em um trabalho com a Língua Portuguesa reconheça que as convenções ortográficas são benéficas, *scripta manent*. Nesta perspectiva, a produção de texto é o *core* para refletir sobre a língua e seu uso em diversos contextos sociais. Além disso, o entendimento, por parte dos discentes, para que serve a escrita e a ortografia leva-os a se conscientizar da importância do envolvimento com a diversidade da Língua Portuguesa e saber utilizá-la em diversos contextos sociais, principalmente, o contexto escolar.

Vale mencionar que não acreditamos em um ensino de regras explícitas e sim em um ensino, no qual o discente possa se envolver em práticas reflexivas sobre a língua em contextos de uso, por isso, aconselhamos um ensino nesse prisma e recomendamos a aplicação do combo didático: terminações -am e -ão, fazendo as adequações ao contexto aplicado, ou o uso do combo didático com outro eixo temático. O importante é acreditar em um ensino reflexivo sobre a língua em uso, a Língua Portuguesa, combinando e criando atividades, que constituirão o combo didático, e que estas favoreçam a construção de conhecimentos.

Inteiramos que a aplicação do combo didático: terminações -am e -ão foi de significância, visto que, através deste, conseguimos constatar as ocorrências do nosso objeto de investigação, as terminações homófonas -am e -ão; caracterizar semiologicamente os desvios na escrita consoante Zorzi (1998, 2003); comparar produções de texto e ditados para observação de resultados; observar que os alunos-partícipes desenvolveram habilidades específicas pertinentes à terminações homófonas -am e -ão e as utilizaram apropriadamente em diversos textos. Ademais, materializaram um texto sob as convenções do gênero discursivo memórias.

Após referenciarmos nos resultados da aplicação do combo didático, esperamos que este estudo possa contribuir para que os docentes de Língua Portuguesa sejam exitosos em um ensino reflexivo sobre as terminações homófonas -am e -ão, a partir da caracterização semiológica dos desvios na escrita e a produção de texto.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: Indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos. In: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.
- ALVES, M. M. Harmonia vocálica e redução vocálica à luz da teoria da Otimidade. **Anais do SILEL** v.2, nº 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2512.pdf>.> Acesso em: 31 jan.2018.
- ARRANHADO, M. M. V. **O impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: estudo de intervenção**. Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Lisboa, 2010.
- AZEVEDO, I. M. **A expressão do tempo no romance histórico: um estudo em Boca do Inferno de Ana Miranda**. 2008. 294f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- BAGNO, M. **A Língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2006
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BASILIO, M. **Formação de classe de palavras no Português do Brasil**. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p.17, 2014.
- BATTISTI, E. **A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- BISOL, L. **O clítico e seu status prosódico**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.5-20, 2000. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.9.1.5-30>
- BORTONI-RICARDO, S. **Nós cheguemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRYANT, P.; NUNES, T. e AIDINIS, A. Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic development studies. In M. Harris & G. Hatano (eds), **Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic perspective**. Cambridge University Press, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Questões de fonologia e morfologia**. Campinas: Edição do Autor, 2002a. (Série Linguística, v. 5).

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.20-25,2002b.

CAGLIARI, L.C. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**. A escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Fapesp; 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CÂMARA JR., J. M. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Padrão, p.88, 1989.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, p.107-110, 1970.

CARDOSO, D.P. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MAGALHÃES, L. F. S. Dificuldade específica de aprendizagem da leitura e da escrita. In: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. (Eds.). **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARLISLE, J.F. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L. (Org.). **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 189-211, 1995.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. In: **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação – CENP, p.114-122, 1990.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 1 (3), p.269- 285, 1985.

CASALIS, S.; LOUIS-ALEXANDRE, M.F. Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal** 12, p.303-305, 2000. <https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>

CASTILHO, A. A gramaticalização. In: **Revista de estudos lingüísticos e literários**. Salvador: UFBA, 25-64. 1997.

CUNHA, A. P. N. da. **A Hipo e a Hipersegmentação nos dados de Aquisição da Escrita**: Um estudo sobre a influência da prosódia, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

FEIJÓ, J. M. M. **Othographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa**. Lisboa: Typografia Rollandiana, p.80,1861.

FERNÁNDEZ, A. Y. et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000056>

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, T.; GONÇALVES, J. R. S. A relação da escrita e a oralidade: uma reflexão sobre as variações na escrita de alunos para além do ciclo de alfabetização. **Anais do SIELP** v.3. Uberlândia,2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1357.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2018.

GARCIA, D. J.; MIRANDA, A.R.N. O erro ortográfico nas redações de vestibular. **Anais do CELSUL**, RS, 2008. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/erro_ortografico.pdf >. Acesso em: 14 jan. 2019.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre Aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2005.

KEHDI, V. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 1990, (Série Princípios).

KOCH, I.V.; SILVA, M. C. P. S. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, G. Â. B. A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín (Colômbia), v. 30, n. 2, p. 275-285, jul./dez.,2007. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/1881/1553>> Acesso em: 18 mar. 2018.

MARCUSCHI, B. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidade. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.1, p.47-73, julho 2012. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i1.92>

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARGOTTI, F. W.; MARGOTTI, R. C. M. F. **Morfologia do português**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

MATEUS, M.; D'ANDRADE, E. **The phonology of Portuguese**. Oxford: Oxford University Press, p.77-79, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, G. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**. A escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Fapesp; 1999.

MILLER, C. Genre as Social Action. In: **Quarterly Journal of Speech** **70**, p.151-167, 1984. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>>. Acesso em: 20 jul. 2018. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. M. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.36, n.03, p.61-79, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: E. ALENCAR, E. S. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, p. 13-50, 1992.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 39, 2013.

PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, p. 59-60, 2003.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC. 61p., 2005.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, p.117-135, 2011.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHERER, A. R. *Conversa Inicial*. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2012.

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

SCHWINDT, L. C.; WETZELS, L. The morphology and phonology of inflection. In: COSTA, J.; MENUZZI, S. M.; WETZELS, L. **Handbbook of Portuguese Linguistics**. Wiley Blackwell, p.189-209, 2016. <https://doi.org/10.1002/9781118791844.ch11>

SCHWINDT, L. C. Redução de ditongos nasais em fim de palavra. In: BISOL, L.; BATTISTI, E. **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 65-78, 2014.

SCHWINDT, L. C.; BOPP DA SILVA, T.; QUADROS, E. S. O papel da morfologia na redução da nasalidade em ditongos átonos finais no português do sul do Brasil. In: LEE, S-H. (ed.) **Vogais além de Belo Horizonte**, UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/VogaisalemdeBh2012.pdf>>.

SCHWINDT, L. C.; BOPP DA SILVA, T. Panorama da redução da nasalidade em ditongos átonos finais no português do sul do Brasil. In: Leda Bisol; Gisela Collischonn (eds.). **Português do Brasil: variação fonológica**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 13-33, 2009.

SCHWINDT, L. C. S. A relação entre morfologia e fonologia na história dos estudos linguísticos. In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M. MORAES FILHO, W. B. (orgs.) **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises**. Uberlândia: EDUFU, p- 303-324, 2006.

SEARA, I. C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis:LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TESSARI, E. M. B. **Operações Fonológicas nas alterações Ortográficas – A presença da Fonologia na Ortografia**. Dissertação de Mestrado - UCPEL – Pelotas, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VENÂNCIO, F. O indesejado ditongo ão. In: **Grial** 192. Vigo: Editorial Galaxia,88-95, 2011. Disponível em: < https://pure.uva.nl/ws/files/1363876/155915_VENANCIO_Ditongo_Grial_192.pdf> Acesso em: 27 dez. 2018.

WHITE, K. K.; et al. Why Did I Right That? Factors that Influence the Production of Homophone Substitution Errors. In: **Quarterly journal of experimental psychology** (2006) 61(7):977-985 . July 1, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/17470210801943978>>. Acesso em: 13 jul. 2018. <https://doi.org/10.1080/17470210801943978>

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, p.39 -40, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J. L. Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequência de apropriação da ortografia do Português. Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, J.L. **Anuário Cefac de Fonoaudiologia**. São Paulo: Revinter, 1999/2000.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumentos de coleta de dados


Folha padronizada I

[illegible]

Folha padronizada II

Realização: / /19	Ensino Fundamental Regular 7º ano <input type="radio"/>	Sou	Idade
Instituição de Ensino/GO		Aluno <input type="radio"/> Aluna <input type="radio"/>	
Estadual <input type="radio"/>	Turno	Naturalidade/UF	
Estadual/Militar <input type="radio"/> Municipal <input type="radio"/>		Matutino <input type="radio"/> Vespertino <input type="radio"/>	

Ditado Diagnóstico



Fique atento!



Texto para o ditado: O anjinho da asa quebrada

Apêndice B – Combo didático: terminações -am e -ão - caderno de atividades

FASE I: DIAGNÓSTICA

SUBCOMBO 1- Fragmentado: Diagnóstico

Fragmento I: Proposta de produção textual diagnóstica	Aulas: 01 e 02
Objetivo geral: Coletar dados para classificação semiológica dos desvios na escrita.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Classificar os desvios na escrita em consonância com Zorzi (2003); ➤ Verificar quais desvios na escrita persistem no Ensino Fundamental II; ➤ Comparar desvios na escrita do Ensino Fundamental I e II; ➤ Identificar desvios na escrita que envolvam as terminações homófonas -am e -ão; 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 01 e 02: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com a apresentação da proposta de produção textual. ➤ Elucide que apesar de narrar em 1ª pessoa, não significa que não poderá envolver outras pessoas no relato, como por exemplo os pais, amigos, animais de estimação. ➤ Entregue a folha xerocopiada e peça aos alunos-partícipes que leiam o enunciado. ➤ Esclareça que poderá mesclar ficção e não ficção. ➤ Não interfira durante a atividade de produção textual no que se refere à escrita para que não haja interferência nos resultados. ➤ Para concluir, faça a exposição de algumas respostas e reflexão sobre a aula. 	

	 <p>Professor/Professora, você pode relatar uma memória! “Morava numa fazenda, no interior de Goiás...Numa manhã ensolarada, eu me recordo bem, meus pais estavam sentados na varanda...As graviolas emanavam um perfume inebriante...”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Proposta de produção textual diagnóstica



01. Apesar de você ser jovem, deve ter algumas lembranças bem interessantes da infância. Escolha uma delas para escrever um pequeno texto. Relembre, recrie, reinvente com sabor de poesia e seja detalhista. Não se esqueça de que você deve narrar na 1ª pessoa do singular!



Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_Dwm0gUTYyWA/S-q346G3aDI/AAAAAAADuk/gu2zgu-o4SE/s1600/meninosabrincar.jpg>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SUBCOMBO 1- Fragmentado: Diagnóstico

Fragmento II: Proposta de ditado tradicional diagnóstico	Aulas: 03 e 04
Objetivo geral: Coletar dados para comparar a produção espontânea escrita e a percepção auditiva da terminação -am na transcrição do trecho de texto do ditado.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Computar as ocorrências da troca na direção -am para -ão; ➤ Comparar dados do ditado com a produção espontânea. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 03 e 04: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com uma abordagem sobre a boneca Emília; ➤ Esclareça que o trecho de texto que eles irão escrever faz parte do livro “Memórias de Emília” de Monteiro Lobato; ➤ Coloque o vídeo “Memória de Emília” para que seja apreciado. ➤ Peça aos alunos-partícipes que destaquem uma folha avulsa, coloquem a data, o título da atividade. Evidencie que não é necessário se identificar; ➤ Leia o texto normalmente e não enfatize sobre a terminação -am. 	

	 <p>Professor/Professora, você pode fazer referências ao Sítio do Pica-pau Amarelo e promover um momento de interação.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apreciação de vídeo

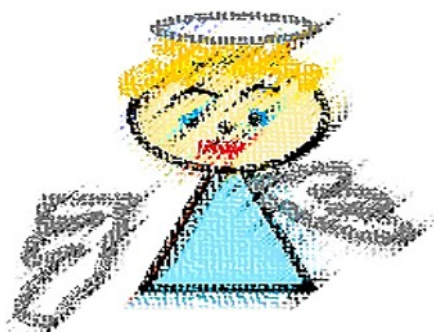
Sítio do Pica-pau Amarelo 2001 - Emília começa suas memórias



Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=WNbefMsElhs>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Atividade: ditado tradicional diagnóstico

Texto para o ditado: O anjinho da asa quebrada



As crianças que **leram** as Reinações de Narizinho com certeza também **leram** a Viagem ao Céu, onde vêm contadas as aventuras dos netos de Dona Benta, da Emília e também as minhas no país dos astros. Não recordarei, portanto, nada disso. Só direi que houve lá por cima tais estripulias que os astrônomos da Europa **vieram** queixar-se a Dona Benta das brincadeiras que **estavam** perturbando a harmonia celeste. Dona Benta, então, nos chamou para baixo com um bom berro: “**Desçam** já daí cambada!”

Descemos todos, e com grande espanto Dona Benta viu que Emília tinha trazido o anjinho da asa quebrada, que descobrira, triste da vida, lá entre as estrelas. Ninguém descreve o rebuliço que houve na casa. A vida parou. Os pintos **ficaram** sem quirera.

(LOBATO, 1994, p. 12)

FASE II: SONDAGEM

SUBCOMBO 2 - Simples: Sondagem

Aulas 05 e 06: Leitura perceptiva e interpretação.

Objetivo geral: Ler e identificar falhas na construção do texto envolvendo as terminações homófonas -am e -ão.

Objetivos específicos:

- Trocar informações sobre o tema do texto;
- Ler o texto silenciosamente;
- Identificar o uso dos tempos de flexão verbal e expressões de tempo no texto.

Instruções sugestivas para conduzir as aulas 05 e 06:

- Inicie a aula com uma abordagem dos conhecimentos prévios dos alunos no que se refere à fundação da cidade de Anápolis;
- Entregue uma cópia do texto I que será trabalhado na aula;
- Peça aos alunos-partícipes que explorem a imagem e levantem hipóteses do texto que irão ler;
- Troque informações sobre as hipóteses levantadas;
- Peça aos alunos-partícipes que leiam o texto silenciosamente;
- Proporcione um momento reflexivo pós-leitura para verificar se os alunos-partícipes perceberam a falha no uso do tempo de flexão verbal no texto;
- Estabeleça um diálogo durante a resolução das atividades relacionadas ao texto I;
- Entregue a folha do segundo texto.
- Peça que leiam e respondam às atividades.
- Proporcione um momento de discussão entre os dois textos no que se refere à sonoridade das terminações -am e -ão.

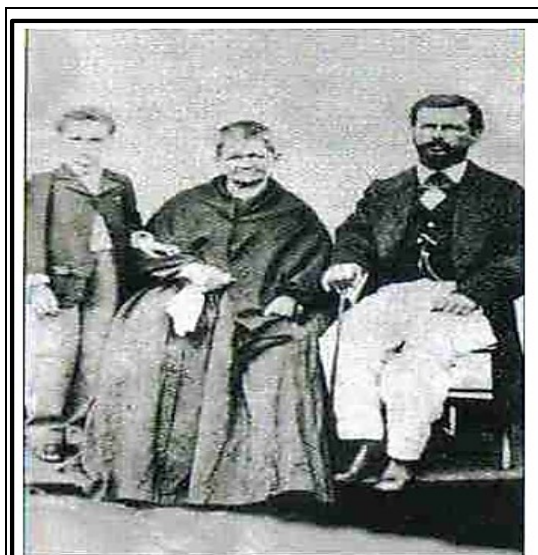


Professor/Professora, você pode pedir aos alunos-partícipes para fazer uma pesquisa sobre Ana da Dores, mãe de Gomes de Souza Ramos!

Se preferir faça adequação da narrativa ao seu contexto. A declamação do poema Cidade de Ana de Ana Letícia Penha Gonçalves é uma ótima opção!

Atividade I - Explorando a imaginação por meio de semioses

01. Observe as imagens e informações a seguir. Todas estão relacionadas ao texto que você irá ler. Levante hipóteses sobre o tema do texto da atividade subsequente e liste-as



Gomes de Souza Ramos ao lado de sua mãe Ana das Dores



Imagem de Sant'Ana pertencente a dona Ana das Dores, doada à primeira capela da futura Anápolis.

Disponível em: <<http://www.diocesedeanapolis.org.br/historico/#>>. Acesso em 16 abr. 2019.



Antiga Matriz de Sant'Ana, Anápolis.



Atual Matriz de Sant'Ana.

Disponível em: <<http://www.diocesedeanapolis.org.br/historico/#>>. Acesso em 16 abr. 2019.

Atividade complementar - Apreciação do poema "Cidade de Ana" de Ana Leticia Penha Gonçalves

Atividade II: Leitura perceptiva e interpretação I



Disponível em: < <https://anapolistranstemporal.wordpress.com/2015/08/04/santana-padroeira-de-anapolis/>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

Texto I: Ana e a Santa

Lembro-me de minha avó me contar que Dona Ana das Dores e sua comitiva partirão de Jaraguá para Bonfim, atualmente, Silvânia. No decorrer da viagem pararão para passar a noite numa fazenda, pouso de tropeiros

Pela manhã, após o pernoite, reunirão a tropa para continuar a viagem, os tropeiros

perceberão que faltava uma mula, justamente, a que conduzia a imagem de Sant'Ana.

Depois de muito procurar, os tropeiros encontrarão a mula deitada, empacada e não se levantava. Tentarão tirar a carga, mas, não conseguirão devido ao peso. Os tropeiros ficarão curiosos, a mula carregava apenas a imagem de uma Santa e algumas joias da família. Decidirão chamar Dona Ana das Dores e o dono da fazenda. Dona Ana da Dores chegou e abriu a bagagem, e lá estava a Santa. Entenderão que a Santa gostaria de ficar ali. Todos ajoelharão e Dona Ana Dores prometeu construir uma Igreja naquele lugar dedicada à Sant'Ana.

Logo após aquele momento de devoção, a mula se levantou e eles comovidos pela emoção, rezarão... O tempo passou e Dona Ana das Dores enviou seu filho, Gomes de Souza Ramos, para cumprir a promessa de construir a Igreja... A Igreja foi construída e no dia da inauguração, Dona Ana Dores doou a imagem da Santa que ainda se encontra nesta igreja.

Texto redigido pela pesquisadora

01. O texto lido é parte das memórias de alguém? Explique.

02. Dona Ana das Dores, mencionada no texto, é uma personagem fictícia ou não-fictícia? Explique.

03. Os tempos verbais quando empregados adequadamente ajudam a construir o sentido do texto. Nesse sentido, geralmente, usamos os pretéritos para narrar. Os verbos utilizados no texto são apropriados para narrar o passado? Todos estão no pretérito? Justifique.

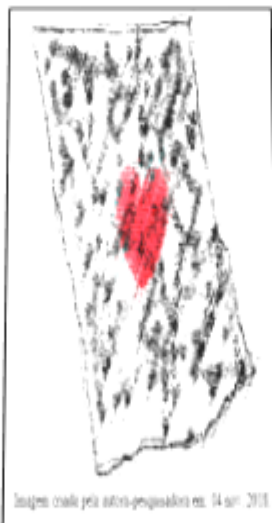
04. Se trocássemos a terminação verbal -ão pela -am, alteraria o sentido do texto? Explique.

Atividade III: Leitura perceptiva e interpretação II

Texto II: Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.



As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade
ANDRADE, C. D. de. **Claro Enigma**. Rio de Janeiro: Record, 1991, p.27.

01. A passagem do tempo apaga muitas coisas, mas a memória afetiva registra as coisas que emocionalmente tem importância; essas permanecem. Qual estrofe melhor sintetiza a afirmação? Registre-a.

02. Qual a relação do título do poema com seu conteúdo. Explique.

03. Na última estrofe do poema, a terminação verbal -ão foi empregada, com qual propósito foi utilizada, além de recurso de rima? Explique, fazendo um diálogo com o texto todo.

04. Se trocássemos a terminação verbal -ão pela -am, alteraria o sentido do texto? Explique.

FASE III: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

SUBCOMBO 3 - Fragmentado: Observando a tonicidade

Fragmento I: Em busca da sílaba tônica

Aulas: 07 e 08

Objetivo geral: Ler e identificar as sílabas tônicas nas palavras.

Objetivos específicos:

- Observar a tonicidade das palavras durante a leitura do texto;
- Perceber que as palavras terminadas em -am são paroxítonas;
- Perceber que palavras terminadas em -ão podem ser paroxítonas;
- Perceber a maioria das palavras terminadas em -ão são oxítonas;
- Identificar elementos temporais no texto;
- Reconhecer ações que aconteceram antes de outras no passado;
- Separar sílabas.

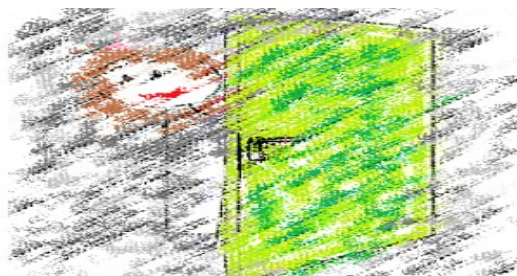
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 07 e 08:

- Inicie a aula com algumas indagações: Você sabe o que é um tabloide? Você conhece TMZ, tabloide global? O que pensam de boatos e fofocas?;
- Entregue uma cópia do texto I que será trabalhado na aula;
- Peça aos alunos-partícipes para ler o texto silenciosamente e depois em voz alta;
- Peça aos alunos-partícipes para responder às atividades;
- Faça a correção das atividades e deixe que os alunos-partícipes leiam e comentem suas respostas;
- Entregue uma cópia do texto II que será trabalhado na aula;
- Siga os mesmos passos utilizados do texto I.
- Proporcione um momento reflexivo pós- resolução de atividades.



Professor/Professora, você pode mostrar para os alunos alguns tabloides, como o TMZ e o *The Sun* que são famosos por fofocas sobre celebridades!

Atividade I – Em busca da sílaba tônica I!



Texto I: Memórias de Tabloidinho I

Os estudantes fizeram todas as tarefas naquele lindo clima vespertino, na primeira quarta-feira de março, em 1979. Falaram que as atividades eram fáceis, resolveram os problemas....

Chegaram na sala de aula e se sentaram.... Conversaram e deram muitas risadas durante a aula... A professora ficou nervosa e disse que eles NUNCA se comportaram adequadamente...os alunos se assustaram e ficaram calados...

Eu me lembro como se fosse hoje... Fofoca na certa.... Estava no canto da porta.... Olhando a professora e esperando minha aula de órgão...apavorado naquela hora, sentindo-me um órfão, trancado no sótão. Um inimigo da amizade. Fofoqueiro de verdade! O boato espalhado! Como eu era malvado! Que vergonha das minhas atitudes!

Texto redigido pela pesquisadora

01. Quando se passa as lembranças narradas?

02. Qual o tempo verbal predominante no texto?

03. Qual trecho do texto evidencia que o texto se trata de um trecho de relato de memórias?

04. A partir das informações contidas no texto, quantos anos teria o narrador hipoteticamente?

05. Faça uma relação do conteúdo do texto e o título.

06. Leia o texto em voz alta. O que você percebeu sobre a tonicidade das palavras com mais de uma sílaba?

07. Pronuncie e compare as terminações -am e -ão nas seguintes palavras “escreveram” e “sótão”. O som final tem a mesma pronúncia?

Vamos comprovar!

08. Separe as sílabas e circule a sílaba tônica.

Estudantes	
Fizeram	
Todas	
Tarefas	
Naquela	
Linda	
Clima	
Vespertino	
Primeira	
Quarta-feira	
Março	
Falaram	
Atividades	
Eram	
Fáceis	
Resolveram	
Problemas	
Chegaram	
Sala	
Aula	
Sentaram	
Conversaram	
Deram	
Muitas	
Risadas	
Durante	
Professora	
Ficou	
Nervosa	
Disse	

Eles	
Nunca	
Comportaram	
Adequadamente	
Alunos	
Assustaram	
Ficaram	
Calados	
Lembro	
Como	
Fosse	
Hoje	
Fofoca	
Certa	
Estava	
Canto	
Porta	
Olhando	
Esperando	
Minha	
Órgão	
Apavorado	
Hora	
Sentindo	
Órfão	
Trancado	
Sótão	
Inimigo	
Amizade	
Fofoqueiro	
Verdade	
Boato	
Espalhado	

Atividade II – Em busca da sílaba tônica II!



Texto II: Memórias de Tabloidinho II

Recordar, recordar...era uma quinta-feira de 1979... espalhei o evento dos tagarelas malcomportados! Rá...Rá...Rá.... Incrementei também... vira um poema de punição, pendurado na parede daquela sala de aula, para aqueles danados sem tapas na língua. Na verdade, a professora fora bastante criativa em abordar um eu lírico cheio de ar de punição. Estampado naquela sala, um enorme cartaz, com aquela poesia punitiva.... Rá...Rá...Rá...

Fiz várias cópias e concluí minha artimanha no lambe-lambe pela escola toda, na surdina! Rá... Rá... Rá... Mariel odiava angu...Rá... Rá... Rá... Me arrependo...Mas, na época foi assim.... O poema era assim....

Atenção!

**Conceição e Gabriel
Mariel e Sebastião
Vocês farão redação
No papel
Sem tutor
Sem reclamação!
Vocês se sentarão
Ficarão a refletir,
Sem tagarelar e rir....
Sem falar com ninguém
Também, amém!**

**Farão um coração de crepom!
Marrom!
Comprarão bombom!
Decorarão o salão!
Vocês deverão desenhar
Um urubu, um saci e um tatu!
Usarão pincel e nenhum gizão.
Comerão arroz, feijão e angu
Irão pensar!
No agir!
Sem objeção!**

01. Quais os tempos de flexão verbal que se referem ao passado utilizados na narração de Tabloidinho?

02. Como Tabloidinho incrementou sua artimanha?

03. Observe as duas orações a seguir: “Fiz várias cópias”, “vira um poema de punição”. Qual das ações aconteceu primeiro?

04. Após a leitura dos dois textos de Tabloidinho, imagine qual seria o assunto das risadas de Conceição, Gabriel, Mariel e Sebastião.

Eles estavam dando risadas porque _____

05. Qual o tempo de flexão verbal predominante no poema que Tabloidinho nos apresentou?

06. Leia o poema, em voz alta. O que você percebeu sobre a tonicidade das palavras com mais de uma sílaba?

Vamos comprovar!

07. Separe as sílabas e circule a sílaba tônica.

Atenção	
Conceição	
Gabriel	
Mariel	
Sebastião	
Vocês	
Farão	
Redação	
Papel	
Tutor	
Reclamação	

Sorrir	
Conversar	
Reclamar	
Falar	
Ninguém	
Também	
Amém	
Farão	
Coração	
Crepom	
Marrom	
Comprarão	
Bombom	
Decorarão	
Salão	
Deverão	
Desenhar	
Urubu	
Saci	
Tatu	
Usarão	
Pincel	
Gizão	
Comerão	
Arroz	
Feijão	
Angu	
Irão	
Receber	
Punição	
Total	
Correção	
Objeção	

SUBCOMBO 3 - Fragmentado: Observando a tonicidade

Fragmento II: Sons finais iguais e sílaba tônica distinta.	Aulas: 09 e 10
Objetivo geral: Classificar as palavras de acordo com a sílaba tônica.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler o poema e refletir sobre seu conteúdo; ➤ Observar a sílaba tônica das palavras; ➤ Reconhecer as três posições de sílaba tônica nas palavras; ➤ Distinguir verbos de outras classes gramaticais; ➤ Observar os verbos terminados em -am e -ão; ➤ Separar os verbos terminados em -am e -ão que denotam presente, passado e futuro; ➤ Identificar as terminações verbais -am e -ão através da escuta. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 09 e 10: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com o ditado popular “Os últimos serão os primeiros”. Indague o que os alunos-partícipes pensam, se eles conseguem imaginar se em alguma situação quem é o último, leva vantagem, como na brincadeira, amigo da onça por exemplo; ➤ Entregue a folha xerocopiada e peça aos alunos-partícipes que leiam o poema; ➤ Proporcione um momento de reflexão, converse sobre o texto; induza os alunos-partícipes a reconhecer a intenção do eu lírico de mostrar que na corrida da tonicidade, a sílaba tônica, quando é a última, assume a primeira posição, pois, analisa-se da direita para esquerda; ➤ Entregue a folha do texto que será trabalhada e peça a leitura do texto; ➤ Proporcione um momento de reflexão sobre o poema, sua função metalinguística; ➤ Peça aos alunos-partícipes para resolver as atividades; ➤ Faça a correção e esclareça as dúvidas que surgirem; ➤ Para concluir, faça a atividade de percepção auditiva e pronuncie a palavra apenas uma vez e naturalmente, lista de palavras das questões 10 e 11 estão no final deste caderno de atividades, p. 223. 	



Importante: No que se refere aos tempos de flexão, algumas questões foram abordadas como preparação para atividades subsequentes.

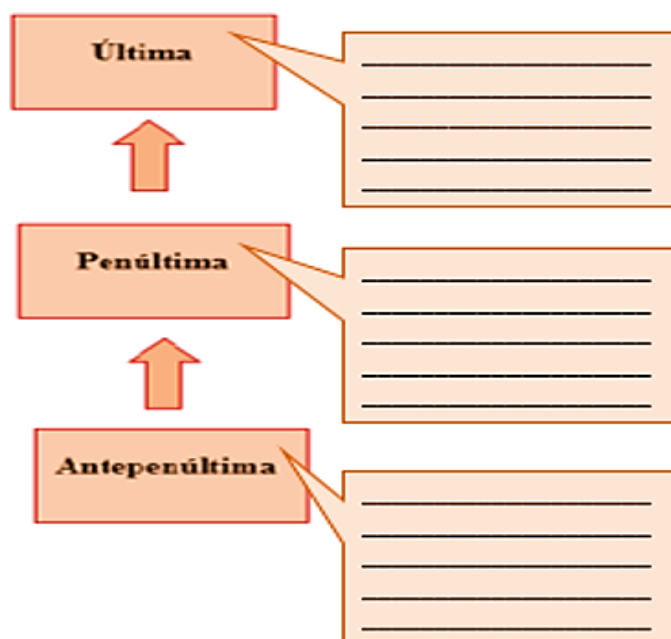
Atividade I – Sons finais iguais, sílabas tônicas distintas!

Poema: A última é a primeira

As palavras são lindas!
 Sílabas tônicas na linha de chegada
 As oxítonas? Onde estão?
 Atômicas!
 Tão rápidas, nem chance dão...
 Com certeza, vão chegar!
 Na primeira colocação
 Vão, vão, vão...

As palavras paroxítonas
 Perderam a disputa
 Grande luta!
 Assumiram na corrida da tonicidade
 A segunda posição
 Tentaram, tentaram, tentaram...

As palavras proparoxítonas
 Coitadas!
 Num ganham não!
 Atrasadas
Chegarão em
 Última colocação
 Vixi! A corrida acabou!
 Sem malícia...
 Segnícia, segnícia segnícia...



No pódio
 Primeira: vencerão
 Segunda: venceram
 Terceira: lástima
 Que corrida fantástica!
 A corrida da tonicidade!
 Sem maldade!
 A última é a primeira
 Menina faceira!

Texto redigido pela pesquisadora

01. Qual o tema do poema? _____

02. Como você escreveria a locução verbal sublinhada no poema com apenas um verbo?

03. A partir da leitura do poema, as palavras vencedoras da corrida da tonicidade são classificadas como?

1º lugar: vencerão _____

2º lugar: venceram _____

3º lugar: lástima _____

04. O que se pode inferir em relação ao título do poema e o resultado da corrida?

05. As três primeiras estrofes, o eu lírico, associa, em cada estrofe, a classificação da palavra pertinente à tonicidade a um verso. Escreva a palavra e o verso de cada estrofe.

1ª estrofe: _____

2ª estrofe: _____

3ª estrofe: _____

06. Complete os quadros ao lado poema, com cinco palavras oxítonas, cinco paroxítonas e cinco proparoxítonas.

07. Leia o poema novamente e complete o quadro.

Todas as palavras que terminam em -am	Todas as palavras que terminam em -ão

08. Leia o poema novamente e complete o quadro.

Somente os verbos que terminam em -am	Somente os verbos que terminam em -ão

09. Complete o quadro, linha do tempo, com os verbos do exercício anterior.

Presente	Passado	Futuro

Atividade II- Fique Ligado na Audição!

10. Escute as palavras atentamente e marque um X na coluna se a palavra é escrita com a terminação -am e -ão.

Palavra para completar	-am	-ão
a) sót		
b) am		
c) apag		
d) comi		
e) er		
f) bêmç		
g) coraç		
h) solteir		
i) órf		
j) fuj		
k) vil		
l) est		
m) observ		
n) pux		
o) viol		
p) torr		
q) viol		
r) lat		
s) lati		
t) lanç		
u) ferr		
Total de acertos		

Apontamentos

11. Escute os verbos atentamente e marque um X na coluna se a palavra é escrita com a terminação -am e -ão. (Comparativo exclusivamente entre Pretérito Perfeito e Futuro do Presente)

Palavra para completar	-am	-ão
a) escrever		
b) tiver		
c) estragar		
d) ganhar		
e) tentar		
f) estudar		
g) sonhar		
h) fornecer		
i) perdoar		
j) fechar		
k) esconder		
l) assistir		
m) pedir		
n) vir		
o) colocar		
p) chorar		
q) beber		
r) alimentar		
s) conversar		
t) inserir		
u) falar		
v) pular		
w) dançar		
x) ler		
y) piscar		
z) lutar		
Total de acertos		

SUBCOMBO 4 - Simples: Produção escrita

Aulas 11 e 12: Usando a imaginação

Objetivo geral: Relatar um momento vivenciado por personagens fictícias.

Objetivos específicos:

- Usar a imaginação;
- Trocar os textos produzidos para leitura e observação das terminações verbais -am e -ão;
- Observar qual tempo verbal foi empregado para relatar;
- Relatar sobre a experiência de escrever a memória do outro mesmo que ficticiamente;
- Escrever sobre uma memória que gostaria que fosse apagada de sua vida;
- Expor as dificuldades encontradas.

Instruções sugestivas para conduzir as aulas 11 e 12:

- Comece a aula falando sobre o apanhador de sonhos, desenhe na lousa se for preciso; peça aos alunos para imaginar se existisse o apanhador de memórias e como seria o desenho para representar o *Memorycatcher*;
- Entregue a folha destinada à produção textual sobre as personagens;
- Peça aos alunos-partícipes para lerem o enunciado;
- Tire as dúvidas relacionadas à atividade I;
- Monitore a troca dos textos quando os alunos-partícipes terminarem;
- Destine um momento para troca de informações sobre os textos produzidos;
- Entregue a folha de produção textual II;
- Monitore a produção de texto;
- Destine um momento para a leitura voluntária dos textos.



Professor/Professora, você pode relatar uma memória que gostaria de ser levada, esclareça aos alunos-partícipes para utilizarem uma linguagem conotativa, cheia de aromas e sabores... Você pode pedir que os alunos façam desenhos representando o suposto *memorycatcher* e transformá-los em memes.

2. Qual experiência vivenciada pelas antigas pereiras foi levada? Escreva.

[illegible]

3. Qual experiência vivenciada por Romeu e Julieta foi levada? Escreva.

[illegible]

- ✓ Troca de textos entre os colegas.
- ✓ Peça aos alunos para observarem se há verbos com a terminação -ão. Pois, espera-se apenas os terminados em -am.

Atividade II

02. Imagine que o apanhador de memórias quisesse te tirar uma experiência vivenciada. Porém, você poderia escolher qual ele levaria, escreva qual memória seria levada. Poderão ser inventadas ou reais.

MEMORYCATCHER

Pode levar!

- ✓ Momento de leitura voluntária das supostas memórias que seriam levadas pelo *memorycatcher*

SUBCOMBO 5 - Fragmentado: A temporalidade verbal nos textos**Fragmento I: Narramos no pretérito!****Aulas: 13 e 14**

Objetivo geral: Ler e identificar o emprego dos tempos verbais na construção de sentido do texto.

Objetivos específicos:

- Ler o texto silenciosamente;
- Identificar o uso dos tempos de flexão verbal no texto;
- Reconhecer o uso do presente histórico na narrativa;
- Familiarizar-se com o emprego dos pretéritos na narrativa;
- Distinguir os usos das terminações -am e -ão nas formas verbais no presente e no passado;
- Observar a predominância do pretérito na narrativa.
- Decifrar mensagem enigmática.

Instruções sugestivas para conduzir as aulas 13 e 14:

- Inicie a aula com um bate papo sobre má sorte, superstições; se eles acreditam em azar ou não;
- Entregue uma cópia do texto I que será trabalhado na aula;
- Peça aos alunos-partícipes que leiam o texto silenciosamente;
- Proporcione um momento reflexivo pós-leitura para verificar se os alunos-partícipes perceberam alguns relatos de memórias no texto lido;
- Estabeleça um diálogo durante a resolução das atividades relacionadas ao texto;
- Proporcione um momento de discussão entre os usos das terminações -am e -ão;
- Construir conceitos sobre o uso das terminações -am e -ão na conjugação dos tempos verbais empregados na narrativa.



Professor/Professora, você pode fazer explicações e registro de tutorial sobre o uso dos tempos de flexão verbal, se for necessário.

Atividade – Narramos no pretérito!

Texto: O Homem Trocado



Disponível em: < <http://eixodoleitorcrateus.blogspot.com/2015/05/o-homem-trocado.html>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.
- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me **enganava**.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? – Perguntou, hesitante.
- É. A operação era para tirar o apêndice.
- Não era para trocar de sexo?

VERÍSSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

01. No primeiro parágrafo, pelos enunciados declarados, excetuando a última oração, denota-se o presente?

02. O tempo de flexão verbal empregado, no primeiro parágrafo, está no modo indicativo, qual o nome deste tempo de flexão verbal?

03. É comum usar este tempo de flexão verbal que é chamado presente histórico em narrativas. É como se o narrador voltasse ao momento dos acontecimentos e narra como se presenciasse as cenas. Sendo assim, é possível o uso do presente em narrativas. Esse recurso torna o texto mais dinâmico e causa maior expectativa ao leitor. No parágrafo que você leu, foi empregado o presente do indicativo neste uso denominado presente histórico. Quais os verbos estão nesta conjugação?

04. O verbo “estar” foi empregado no primeiro parágrafo. Conjugue este verbo no presente do indicativo.

Eu	Nós
Tu/você	Vós/vocês
Ele/Ela	Eles/Elas

* Qual terminação você empregou na 3ª pessoa do plural? () -am ou () -ão

05. Liste pelo menos, três acontecimentos narrados memorialisticamente, vivenciados por Lírio.

06. Leia o trecho sublinhado no texto, denota o passado, quantos tempos de flexão verbal do pretérito foram utilizados no trecho? Corrobre sua resposta com um exemplo, retirado do trecho.

07. Imagine que algumas pessoas ficaram comovidas com a narrativa fictícia da vida cotidiana de Lírio e deixaram-lhe uma mensagem de conforto. Utilize a tabela a seguir e decifre a mensagem.

@	☹	☁	☹	☺		☾	☀	☺		☾	☹	

△	☁	☹	☺	⬆	▽	△	☹		↶	☀	☹	☾	

☾	☹	▽	☾		△	☁	☺	😊	@	☹	↶	☀	☾	

☀	⬆	☀	😊	☀	☁	☀	☺		☹	☁	☹	↶	☺	☾

↶	☀	☁	⬆	☀	☁		☾	☺	☺	☀	

⬆	☹	☁	▽	☁	⚡	☹	☀

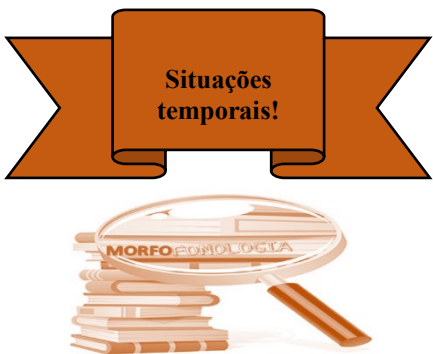

☀	😊	⬆	⬆	☹	↶	⚡	♥	☹	☐	➡	@	↶
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M

☾	☺	△	✕	☁	☾	⌂	▽	☐	≠	☆	⬆	📦
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

08. Após ter decifrado a mensagem enigmática, você poderia como narrador-observador e sem se utilizar do discurso direto, inserir o trecho decifrado na íntegra na narrativa e manter a construção de temporalidade dos fatos fictícios narrados? Justifique sua resposta.

SUBCOMBO 5 - Fragmentado: A temporalidade verbal nos textos

Fragmento II: Presente, passado e futuro.	Aulas: 15 e 16
Objetivo geral: Ler e identificar situações que envolvam o presente, passado e futuro.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouvir música; ➤ Ler o texto silenciosamente; ➤ Refletir sobre o uso da língua; ➤ Identificar situações temporais vivenciadas pelos interlocutores do texto; ➤ Identificar o uso dos tempos verbais no texto; ➤ Construir o sentido do texto, a partir dos tempos verbais; ➤ Conjuguar verbos em diferentes tempos e formas verbais; ➤ Observar as terminações verbais -am e -ão. ➤ Transformar formas locuções verbais em sintéticas. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 15 e 16: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com o vídeo da música sugerida; ➤ Entregue uma cópia do texto I que será trabalhado na aula; ➤ Peça aos alunos-partícipes que leiam o texto silenciosamente; ➤ Proporcione um momento reflexivo pós-leitura para verificar se os alunos-partícipes percebem as situações vivenciadas pelos interlocutores do texto; ➤ Estabeleça um diálogo durante a resolução das atividades relacionadas ao texto; ➤ Leve os alunos-partícipes a perceberem os recursos linguístico-discursivos utilizados pelo autor; ➤ Proporcione um momento no que se refere ao uso das terminações -am e -ão; ➤ Observe se os alunos-partícipes já conseguem formar conceitos sobre a utilização das terminações homófonas -am e -ão nos verbos. 	

	 <p>Professor? Professora, você pode conjugar ludicamente verbos no presente, passado e futuro com as terminações -am e -ão na 3ª pessoa do plural: estudam - estudaram - estudarão pagam - pagaram - pagarão... Divertido!</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apreciação de vídeo

Enzo Rabelo - Tijolinho Por Tijolinho | Part. Zé Felipe



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UybGw37WbuY>>. Acesso em: 06 fev. 2019

Atividade – Presente, passado e futuro na construção do texto

Tijolinho por tijolinho

E algumas mentiras beijaram sua boca
Uma decepção atrás da outra
Eu entendo você
O seu amor tem trauma do passado
E o sentimento deve tá rachado
Mas eu entendo você

E o seu coração perdeu a cor
Cansou de errar a mão
O seu teto desabou, perdeu o chão
E mas **pendura** uma plaquinha aí de atenção
Um novo amor em construção

E tijolinho por tijolinho, vou reformar seu coração
E vai ter amor espalhado nas paredes, teto e chão
E tijolinho por tijolinho, vou reformar seu coração
E vai ter amor espalhado nas paredes, teto e chão



Composição: Junior Gomes / Vinicius Poeta / Daniel Caon.

01. Após a leitura da letra da música, o emissor fala de uma tríade temporal, ao relatar situações vivenciadas pela sua amada no passado, refere-se a uma situação atual e a uma promessa futura. Escreva com suas palavras sobre a

a) situação atual dos interlocutores no texto

b) situação vivenciada pela pessoa amada do locutor do texto

c) situação de promessa para o futuro

02. Agora, retire do texto trechos que comprovam a temporalidade dos eventos







03. Quais os tempos de flexão verbal que o autor se utilizou para construir o sentido do texto?

04. Na segunda estrofe, nos três primeiros versos, você percebe que foram utilizadas as palavras “coração” e “teto” como sujeito das orações. Reescreva os referidos versos, concordando os verbos com os sujeitos sugeridos a seguir.

a) Os corações _____

b) Os tetos _____

05. No quarto verso da segunda estrofe, o verbo “pendurar” foi empregado no modo imperativo para dizer como a pessoa, supostamente, deveria agir. O modo imperativo, não denota tempo. Mas, se quiséssemos conjugar este verbo no modo indicativo, como ficaria nos seguintes tempos de flexão verbal.

a)	Presente	Pretérito Perfeito
	Eles/Elas _____	Eles/Elas _____

b)	Pretérito Imperfeito	Pretérito mais-que-perfeito
	Eles/Elas _____	Eles/Elas _____

c) Qual terminação você empregou na 3ª pessoa do plural? () -am ou () -ão

d) Todas as terminações são iguais? _____

e) Todas as sílabas finais são iguais? Separe as sílabas das palavras para confirmar.

f) Todos os verbos que você conjugou são paroxítonos? _____

06. Na última estrofe do poema, percebemos o uso do futuro do presente perifrástico, isto é, uma locução verbal formada pelo verbo ir no presente do indicativo + o infinitivo do verbo principal. Este tipo de formação é muito comum no português brasileiro. Caso quiséssemos sintetizar as locuções verbais “vai ter” e “vou reformar”, como ficaria a última estrofe?

* Agora, reescreva a estrofe usando o futuro do presente sintético, trocando o sujeito elíptico “eu” por um sujeito indeterminado, fazendo as alterações necessárias.

07. Liste as palavras terminadas em -ão do texto.

08. Dentre as palavras que você listou na questão anterior há algum verbo?

09. Por que o autor do texto preferiu utilizar locuções verbais para expressar o futuro na última estrofe ao invés de usar apenas um verbo? Justifique.

10. No seu dia a dia, você costuma utilizar locuções verbais similares às apresentadas na última estrofe do texto. Escreva alguns exemplos.

11. Após ter conjugado alguns verbos em alguns tempos verbais, preencha os corações a seguir com as terminações -am e -ão que você utilizou para conjugar a 3ª pessoa do plural do modo indicativo.



SUBCOMBO 5 - Fragmentado: A temporalidade verbal nos textos**Fragmento III:** As Terminações -am e -ão em rimas.**Aulas: 17 e 18****Objetivo geral:** Utilizar as terminações -am e -ão na construção de um minipoema.**Objetivos específicos:**

- Trocar informações sobre o trailer e o título do filme Doador de Memórias;
- Trabalhar coletivamente;
- Ler silenciosamente e em voz alta e perceber os tempos de flexão verbal na construção do texto;
- Criar um minipoema a partir dos trechos lidos em equipe;
- Perceber o futuro no passado no texto;
- Construir conceitos pertinentes à distinção do uso das terminações -am e -ão.
- Verificar a utilização apropriada das terminações -am e -ão, em contextos que induzam ao uso inadequado.

Instruções sugestivas para conduzir as aulas 17 e 18:

- Inicie a aula com um relato de uma memória que você gostaria de doar ou use simplesmente o trailer do filme;
- Peça para formar equipes e entregue as cópias das atividades que serão trabalhadas na aula;
- Peça aos alunos-partícipes que leiam os trechos extraídos do filme Doador de Memórias;
- Oriente-os na construção do minipoema;
- Proporcione um momento de publicação dos textos criados e das observações feitas sobre a atividade.
- Da atenção especial à questão 01 da atividade “-am e -ão em foco”, ela foi elaborada com constituintes de indução ao uso inapropriado das terminações -am e -ão;
- Siga com a resolução das questões e proporcione um momento reflexivo e avaliativo da atividade.



Professor/Professora, você pode mencionar que gostaria de doar memórias e se possível relate sobre uma!

Você desencadeará um momento de interação!

Apreciação de vídeo

O Doador de Memórias - Trailer Oficial Legendado



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FtNpOIjmiDY> >. Acesso em: 07 fev.2019.

Atividade Coletiva – Rimando com -am e -ão

Trecho I:

As memórias não são apenas sobre o passado, elas determinam o nosso futuro. (The Giver)

PENSADOR

O Doador de Memórias

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTY0ODM3NA/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Trecho II:

Entre o que as coisas aparentam ser e o que realmente são há uma grande diferença.

(The Giver)

PENSADOR

O Doador de Memórias

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTY0ODM3Mw/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Trecho III:

Os sentimentos são só sentimentos, estão na superfície; Mas as emoções são profundas, primitivas, se prolongam.

PENSADOR

O Doador de Memórias

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjE4NTE3Mg/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Trecho IV:

O que me concederam, o que possuo, é uma grande honra. Você vai descobrir que isso não é o mesmo que ter poder!

PENSADOR

O Doador de Memórias

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTgwMzM3OQ/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Trecho V:

Quando não existem memórias, a liberdade é apenas uma ilusão.

PENSADOR

O Doador de Memórias

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjE4NTE3OA/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Trecho VI:

Quando as pessoas têm liberdade para escolher, escolhem errado, todas as vezes.

PENSADOR

O Doador de Memórias

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjE4NTE3NQ/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

01. Em equipe, utilizem as palavras dos seis trechos acima e criem um poema com seis versos, utilizando-se de um esquema de rima ABAB, sendo que A, tenha a terminação -am e B a terminação -ão. Não se esqueçam de que vocês só poderão usar as palavras dos trechos.

02. Analisem o poema que vocês fizeram. Observem se faz sentido; Quais os tempos de flexão verbal empregados? Quais as observações feitas sobre as terminações -am e -ão? Registrem as percepções.

03. Leia os trechos transcritos com os verbos no passado e observe as terminações verbais.

- a) As memórias não eram apenas sobre o passado, elas determinariam nosso futuro.
- b) Entre o que as coisas aparentavam ser e o que realmente elas eram havia uma grande diferença.
- c) Os sentimentos eram só sentimentos, estavam na superfície; Mas as emoções eram profundas, se prolongaram.

* Pode-se concluir que não usamos a terminação _____ para conjugar verbos no _____.

04. Faça comparações entre suas anotações e a questão 03.

Momento de apresentação das equipes

Atividade Individual: -am e -ão em foco!

01. Complete os trechos a seguir com a conjugação apropriada dos verbos nos parênteses ao contexto. Não use locuções verbais!

a) Os garotos e as garotas brincam, pulam e _____ (dançar) e sempre _____ (estar) contentes, todo final de semana no Clube *Teens*, um Resort na Bahia. Na semana que vem, eles _____ (jogar), _____ (nadar) na praia, _____ (ir) ao cinema. Os monitores do clube estão ansiosos para ter novas turmas, eles _____ (dizer) que _____ (divertir-se) bastante na semana antecedente.

b) Os adolescentes fizeram promessas, pediram aos pais para viajarem para o Resort Baiano novamente. Os pais fizeram inúmeras recomendações:

Leiam!

1. Vocês não _____ (ir) ao lago perigoso!
2. Vocês não _____ (desrespeitar) os monitores!
3. Vocês não _____ (jogar) lixo na praia!
4. Vocês não _____ (violar) o horário de dormir!
5. Vocês não _____ (comer) besteiras!
6. Vocês não _____ (levar) celulares!

Estamos cientes do cumprimento das recomendações!

Assinaturas

✓ Momento de reflexão sobre a atividade.

✓ Explicitações sobre as escolhas e decisões do uso dos tempos de flexão verbal.

02. Agora, imagine que você estava no Resort Baiano e presenciou tudo que os adolescentes fizeram lá. Eles cumpriram as recomendações paternas? Escreva. Você poderá usar o seu caderno se preferir!

03. Se você fosse um doador de memórias, qual memória você doaria. Se quiser, utilize o início sugerido ou descarte-o. Você poderá usar o seu caderno, se preferir!

Se eu fosse um doador de memórias, eu daria todas as minhas recordações daquele dia que

04. Observe os verbos em negrito do texto a seguir, eles denotam futuro. Qual tipo de futuro?

Futuro do Presente		Futuro do Pretérito	
--------------------	--	---------------------	--

“Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se **poria** em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me **levaram** a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito **ficaria** assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.”

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1971, volume I, p.513-4

05. Você pode perceber que este tempo de flexão verbal foi utilizado para indicar incerteza a partir de fatos ocorrido no passado. Sendo assim, contribui para construção de sentido do trecho lido. Você utiliza a terminação -am ou -ão, na 3ª pessoa do plural na flexão desta forma verbal? Explique.

06. Analise o verbo quadriculado no texto. Pronuncie a última sílaba deste verbo e observe a pronúncia. Agora, faça o mesmo com o verbo **levarão**. As sílabas que você pronunciou isoladas tem o mesmo som? É preciso pronunciar estes verbos por completo para perceber a diferença entre os dois? Explique.

07. De acordo com a construção dos fatos narrados, há coerência no emprego dos tempos e formas verbais? Explique.

SUBCOMBO 5 - Fragmentado: A temporalidade verbal nos textos

Fragmento IV: Explorando os pretéritos!

Aulas: 19 e 20

Objetivo geral: Utilizar os pretéritos na produção escrita.

Objetivos específicos:

- Trocar informações sobre o tema do texto;
- Ler o texto silenciosamente;
- Identificar o uso dos tempos verbais no texto;
- Perceber a predominância do pretérito;
- Metaforizar e personificar, utilizando o pretérito;
- Produzir um texto, referenciando no texto lido.

Instruções sugestivas para conduzir as aulas 19 e 20:

- Inicie a aula com uma linguagem conotativa e não se esqueça de utilizar as terminações -am e -ão. “Os livros viraram diamantes sobre a mesa que chorava conhecimento...”;
- Entregue as cópias que serão utilizadas nas aulas. Se preferir entregue uma a uma;
- Peça aos alunos-partícipes que leiam o texto e identifiquem as formas verbais;
- Crie uma atmosfera dialógica pertinente à construção de sentido do texto em relação da temporalidade verbal;
- Estabeleça um diálogo durante a resolução das questões;
- Crie um momento de leitura das metáforas;
- Oriente a produção escrita;
- Propicie um momento do término da última aula para reflexão e avaliação da atividade.



Professor/Professora, o gênero memórias é uma narrativa e possui uma composição estrutural bem flexível...O necessário é estar ciente que deve ter começo, meio e fim!

Estimule a linguagem poética através das questões propostas. Não faça explicitações teóricas! Os enunciados explicativos são suficientes!

Atividade – Explorando os Pretéritos!

Texto: Fontes

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram o desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza de Deus.

Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero – o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa é a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

01. Leia novamente o primeiro parágrafo e justifique o uso do pretérito.

02. Há alguma oração no primeiro parágrafo que não esteja com o verbo no pretérito? Se a resposta for afirmativa, transcreva-a.

03. Circule todas os verbos terminados em -am. Quantos estão no

Presente		Passado	
----------	--	---------	--

04. Qual o tempo de flexão verbal predominante no texto?

05. Vamos metaforizar! Metáfora é uma figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Crie metáforas utilizando verbos conjugados no pretérito (qualquer pretérito) com as seguintes palavras do texto. Não use o mesmo verbo nas metáforas!

Observe o exemplo:

Os corações **eram** águas da paixão. Verbo “ser” no pretérito perfeito

Andarilhos
Crianças
Passarinhos

06. Vamos personificar! A personificação ou prosopopeia é uma figura de linguagem que consiste em atribuir a objetos inanimados ou seres irracionais, sentimentos ou ações próprias dos seres humanos. Crie orações utilizando essa figura de linguagem e que apareçam verbos conjugados no pretérito (qualquer pretérito). Utilize um verbo diferente em cada oração.

Observe o exemplo:

Os pensamentos abraçariam as pessoas. (Verbo abraçar no futuro do pretérito)

Memórias
Estradas
Caminhos

SUBCOMBO 6 - Simples: Ditado Interativo

Aulas 21 e 22: Atenção no -ão e percebam -am!

Objetivo geral: Escrever por meio de referencial de escuta e refletir sobre a língua durante o uso da terminação -am no texto transcrito.

Objetivos específicos:

- Trocar informações sobre explicitações referentes ao uso das terminações -am;
- Analisar a produção de outros alunos;
- Pensar no pensar, ou seja, pensar na sua própria aprendizagem;
- Construir conhecimento coletivamente;
- Relatar sobre estratégias usadas para a discriminação das terminações -am e -ão;

Instruções sugestivas para conduzir as aulas 21 e 22:

- Inicie a aula rapidamente e peça que destaquem uma folha; não dê muitas explicações e comece a ditar um versinho “Batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão / Mamãezinha quando dorme põe a mão no coração”. Com certeza, surgirão questionamentos no que se refere ao versinho e ao ditado relâmpago;
- Retome a aula e explique sobre o ditado;
- Confira algumas instruções sugestivas para a condução do ditado na próxima página;
- Não se esqueça de gravar ou filmar a execução do ditado interativo se puder;
- Peça aos alunos-partícipes que troquem os textos para análise;
- Espera-se que não apareça a terminação -ão;
- Pode usar outro texto;
- Finalize a atividade com a última questão que envolve a pronúncia divertida!
- Proporcione um momento de reflexão e avaliação da atividade.



Professor/Professora,

Utilizamos neste contexto a expressão “pronúncia divertida” devido ao fato de a ocorrência de permutações das terminações -am e -ão poderem criar palavras estranhas.



Orientações sugestivas para o ditado interativo

Professor/Professora:

- Caso resolva trocar o texto, escolha um que os alunos-partícipes já tiveram contato em quaisquer das aulas antecedentes.
- A cada palavra sublinhada, faça uma pausa para que os alunos-partícipes expliquem o uso da forma que escreveram.
- Espera-se que não apareçam terminações verbais em -ão. Porém, se esta terminação verbal for utilizada por algum aluno-partícipe, deixe que, com a troca de informações, consigam perceber a forma apropriada para o contexto.
- Faça as pausas em todos os verbos em negrito no texto.
- Faça perguntas diversas: Qual tempo de flexão verbal está o verbo? Qual terminação verbal foi utilizada? Por que da escolha? Há possibilidades de se escrever os verbos mencionados com -ão? Qual a sílaba tônica dos verbos?

Atividade - Ditado Interativo!

Trecho do poema Fontes De Manoel de Barros para a proposta de ditado interativo.

“Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles **faziam** da ignorância. Sempre eles **sabiam** tudo sobre o nada. E ainda **multiplicavam** o nada por zero – o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde **chegavam**. E para sempre de surpresa. Eles não **afundavam** estradas, mas **inventavam** caminhos. Essa é a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me **ensinaram** a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia **voltam** para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles **dominam** o mais leve sem precisar ter motor nas costas”.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

Vamos nos divertir!

01. Pronuncie as seguintes palavras

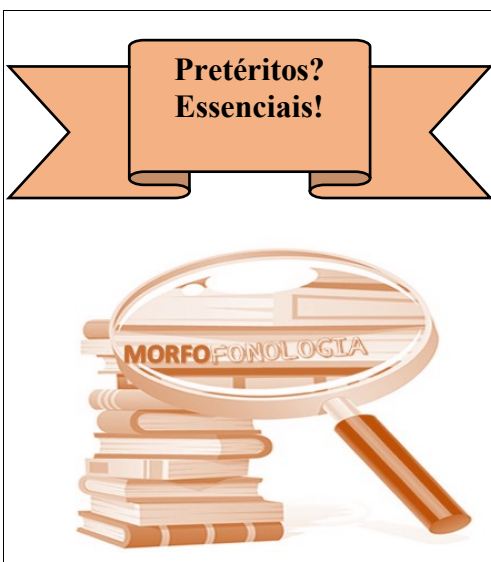
fazião	sabião	multiplicavão
afundavão	inventavão	ensinarão
voltão	dominão	😊😊😊😊😊😊😊😊


02. Há alguma palavra na tabela que faça sentido em Língua Portuguesa? Qual?

FASE IV: CONSOLIDAÇÃO E OBSERVAÇÃO DE RESULTADOS

SUBCOMBO 7- Fragmentado: Produção de texto em foco

Fragmento I: Produção escrita e essencialidade dos pretéritos.	Aulas: 23 e 24
Objetivo geral: Retextualizar: da biografia a memórias	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer de conta que é a personagem do texto para narrar; ➤ Ler e identificar o uso dos tempos de flexão verbal no texto; ➤ Identificar expressões de tempo no texto e a cronologia dos fatos narrados; ➤ Explorar a imaginação e a criatividade; ➤ Utilizar-se dos pretéritos na produção de texto. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 23 e 24: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com a atividade sugerida no <i>boxe</i> para ativar conhecimentos ou comece um bate papo de biografias de famosos; ➤ Entregue as cópias que serão trabalhadas nas aulas; ➤ Peça aos alunos-partícipes que explorem as imagens e leiam o texto; ➤ Deixe que respondam às questões que envolvem o texto; ➤ Enfatize sobre a pronúncia do -am; ➤ Apreciem o vídeo do lugar que o texto se refere; ➤ Apresente a proposta de produção; ➤ Leias as dicas de orientação para a produção escrita. 	





Você pode lançar mão da ludicidade envolvendo as terminações -am e -ão, criando pares divertidos ao mesmo tempo que o uso inadequado acarretará mudança semântica e categórica!

pagam- pagão	forram-forrão	apagam- apagão
filam-filão	apitam- apitão	piram-pirão
olham-olhão	furam- furão	dedam-dedão
piam- pião	fujam- fujão	tampam-tampão
choram-chorão	empurram-empurrão	

Atividade I: A essencialidade dos Pretéritos

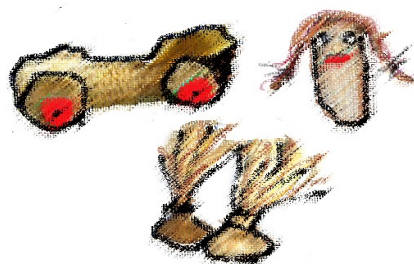


Biografia de Romeu Rossi

Romeu Rossi nasceu na cidade de Verona na Itália em 1930, filho de uma família italiana abastada, passou parte de sua infância pelas vinícolas, aprendeu a apreciar as parreiras desde a mais tenra idade e passava horas do dia apreciando o *Castel Vecchio*, chegou a pintar um quadro do lugar. Falava Inglês e Francês, estudou em uma escola tradicional de Verona, fez teatro e era colecionador de fantasias. No ano de 1940 perdeu o pai durante a Segunda Guerra Mundial e, consequentemente, perderam a vinícola.

Romeu e sua mãe passaram a vagar pelos subúrbios de Verona, sem local fixo de moradia, conheceu Marieta em suas andanças, sua primeira paixão de adolescente, juraram amor eterno e encravaram seus nomes em um dos tijolos de *Castel Vecchio*, brincavam e cantavam pelas ruas como se o mundo estivesse em paz, começou a escrever um livro, nomeado, *Memórias de Romeu e Marieta*, mas nunca o terminou.

No ano seguinte, apavorados devido à guerra, Romeu e sua mãe Francesca, embarcaram em um navio para o Brasil, rumo a uma nova vida. Os rascunhos de seu livro se perderam em alto mar. Chegaram no Brasil e se mudaram para o estado de Goiás, trabalhavam na lavoura de milho, Romeu aproveitava os sabugos e palhas de milho para criar brinquedos rústicos e os vendia na comunidade, mãe e filho laboraram até o final ano de 1960, em Nova Veneza.



No início do ano de 1961, Romeu perdeu a mãe, mudou-se para a capital do estado, abriu seu próprio negócio, *Marieta Massas*, que administrou até o ano 2000, ano que ficou doente e faliu. Romeu nunca se casou, não teve filhos e vive em um abrigo para idosos até hoje.

Texto redigido pela pesquisadora

01. Observe os tempos e formas verbais empregados no texto, eles estão em consonância com a temporalidade dos fatos? Seguem uma ordem cronológica? Justifique.

02. Leia o texto novamente e pronuncie em voz alta todos os verbos com terminação em -am, prestando atenção na sílaba tônica.

Apreciação de vídeo

Castelvecchio - Castel Vecchio - Verona



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uWLS0c7eNCI> >. Acesso em: 08 fev. 2019.

Atividade II: Da biografia a Memórias

*Agora é sua vez! Leia a biografia fictícia de Romeu Rossi e escreva as memórias deste personagem. Escolha um evento experienciado por ele que se interessou e destacou como relevante.

Leia algumas dicas para o trabalho!

- Utilize uma folha avulsa;
- Lembre-se de que você assumirá o lugar de Romeu Rossi e construirá a narração em 1ª pessoa do singular;
- Não se esqueça, narramos no pretérito!
- Não se esqueça de prestar atenção no emprego das terminações -am e -ão nos tempos verbais que você utilizará para construir as memórias.
- Seja criativo, esbanje poesia, seja detalhista!
- Faça relações entre o passado e, o presente!
- Não se esqueça de situar a narrativa no tempo e no espaço!
- Não se esqueça de utilizar expressões que denotam tempo!
- Não é necessário, mas você pode começar o texto se apresentando. Não se esqueça, você neste momento é Romeu Rossi;
- Você pode começar com um dos fatos lidos que mais lhe chamou a atenção;
- Metaforize e personifique, se necessário;
- Não há necessidade de seguir uma ordem cronológica como na biografia;
- Mergulhe no mundo da imaginação sem apagar as lembranças narradas;
- Crie um título para o texto.

SUBCOMBO 7- Fragmentado: Produção de texto em foco

Fragmento II: Partilhando o texto, refletindo sobre a produção.	Aulas: 25 e 26
Objetivo geral: Publicar o texto e refletir sobre o processo de elaboração.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler as produções; ➤ Verificar a temporalidade, linguagem; ➤ Perceber que se deve narrar no pretérito; ➤ Refletir sobre a elaboração; ➤ Partilhar informações; ➤ Planejar nova produção. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 25 e 26: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com a leitura de um trecho de Memórias e conclua enfatizando sobre a importância da leitura no processo de produção de texto; ➤ Coordene e monitore a leitura dos textos; ➤ Peça que observem as terminações -am e -ão no texto; ➤ Reserve um momento para apontamento e impressões sobre os textos; ➤ Estabeleça um momento de questionamentos. (Há sugestões de perguntas?); ➤ Prossiga com um momento de reflexão sobre o processo de escrita do texto; ➤ Crie uma ponte para anunciar o trabalho orientado para casa; ➤ Explique detalhadamente a proposta de trabalho; ➤ Leia as orientações para este trabalho; ➤ Deixe claro que para narrar as memórias do outro é preciso se embasar nas informações que irão coletar; ➤ Elucide que o material da proposta da busca de alguém será utilizado posteriormente para produção de texto. 	



Professor/Professora, você pode anunciar que é hora de partilhar o texto!

Publicação!

Retomando e publicando a produção escrita

Momento de partilha das produções: alunos-partícipes, professor(a) farão a leitura dos textos.

Momento de questionamentos sobre os textos

01. Você conseguiu perceber o tempo nas narrativas?
02. O espaço foi descrito?
03. Você teve dificuldades na conjugação dos verbos?
04. Você utilizou verbos com as terminações -am e -ão? Quais foram os tempos e formas verbais utilizados?
05. Como você se sentiu narrando como se fosse Romeu Rossi?
06. Você gostaria de fazer as memórias literárias de alguém da vida real?

Momento destinado à reflexão sobre produção escrita

Atividade: Trabalho orientado para casa: Em busca das memórias de alguém

Converse com seus pais, parentes e amigos da família de sua comunidade e tente conhecer a história de vida de alguém que já viveu mais de 40 anos. Seguem algumas orientações no que se refere ao trabalho.

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ➤ Decida como vai obter as informações de que precisa; |
| ➤ Pode fazer uma entrevista; |
| ➤ Pode pedir para a pessoa contar a história e você gravar; |
| ➤ Pode pedir que relate como eram as coisas no passado e como é agora; |
| ➤ Pode fazer uma biografia; |
| ➤ Pode pedir que fale das lembranças que marcaram sua vida; |
| ➤ Pode pedir que escreva uma carta contando sua história; |
| ➤ Não se esqueça de que você precisa de muitas informações sobre esta pessoa. |
| ➤ Registre todas as informações que conseguiu no papel; |
| ➤ Faça a escolha de uma informação que considera a mais importante das colhidas; |
| ➤ Imagine-se sendo essa pessoa narrando; |
| ➤ Seja bastante criativo, utilize o gênero discursivo que é apropriado para coleta das informações; |
| ➤ Reúna todo o material que conseguir e aguarde o momento da produção textual; |
| ➤ Leia textos do gênero memórias literárias na biblioteca da escola. |

SUBCOMBO 7- Fragmentado: Produção de texto em foco**Fragmento III:** Rememorando os usos da terminações -am e -ão.**Aulas: 27 e 28****Objetivo geral:** Revisar e colocar em prática os conhecimentos construídos acerca das terminações -am e -ão.**Objetivos específicos:**

- Trocar informações sobre o tom memorialístico do texto;
- Ler o texto silenciosamente;
- Identificar o uso dos tempos de flexão no texto;
- Observar a linguagem conotativa no texto;
- Parafrasear usando o pretérito;
- Proporcionar um momento lúdico, lógico e interativo.

Como fazer o *quiz* sem usar o aplicativo *kahoot*?

Professor/Professora, se na sua escola, você não tem acesso à internet para executar a aula, segue uma opção. As orientações estão dispostas a seguir:

- Coloque a questão no slide e as opções de respostas no mesmo slide, você pode usar as cores usadas no *kahoot*: vermelho, laranja, azul e verde para distinguir as opções de respostas. Na sequência, crie um slide colorido com a resposta correta. Siga as mesmas instruções para inserir todas as questões. Agora, você tem 20 slides prontos. Se quiser, crie um título. Ótimo! Seus slides estão prontos para serem usados.
- Recorte quatro cartões para cada aluno-partícipe nas cores das opções de resposta ou use uma tabela, como no exemplo abaixo:

Número da questão				
01				
02				

- Monte o projetor de multimídia e distribua os cartões ou a tabela para os alunos-partícipes.

- Oriente os alunos-partícipes que você projetará o slide e eles devem levantar o cartão da cor que corresponde a resposta correta ou, se for a tabela, marcar um X na cor da resposta escolhida. Logo depois, apresente a resposta correta. Faça assim sucessivamente.
- Cronometre de 30 a 60 segundos para cada questão, pode utilizar uma música durante a escolha e desligue quando o tempo estipulado para responder acabar. Logo depois, apresente a resposta correta. Faça assim sucessivamente.
- Analise os resultados e discuta com os alunos-partícipes

Atividade de leitura e observação da terminação -am

Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado, e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia. Eu me lembrava de como ela era: um bom lugar para se viver, onde todo mundo conhecia todo mundo, na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam num leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. Ao entardecer, sobretudo em dezembro, quando passavam as chuvas e o ar tornava-se de diamante, a Serra Nevada de Santa Marta parecia aproximar-se com seus picos brancos até as plantações de banana, lá na margem oposta. Dali dava para ver os índios aruhacos correndo feito formiguinhas enfileiradas pelos parapeitos da serra [...]. Nós, meninos, tínhamos então a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras. Pois o calor era tão inverossímil, sobretudo durante a sesta, que os adultos se queixavam dele como se fosse uma surpresa a cada dia. Desde o meu nascimento ouvi repetir, sem descanso, que as vias do trem de ferro e os acampamentos da United Fruit Company foram construídos de noite, porque de dia era impossível pegar nas ferramentas aquecidas pelo sol.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

01. Todos os verbos do texto estão no pretérito? Justifique sua resposta.

02. Quais os tempos de flexão verbal no texto? Qual o predominante? Estes tempos de flexão verbal são essenciais na construção do texto? Justifique sua resposta.

03. Encontre no texto expressões que corroboram com os verbos no pretérito.

04. Crie uma metáfora, utilizando a palavra “formiguinhas” e o verbo “parecer” no pretérito imperfeito.

05. Encontre no texto algumas expressões que torna evidente que o narrador está relatando memorialisticamente.

06. Há algum verbo na 3ª pessoa do plural conjugado que não apresenta a terminação -am, no texto? Qual?

07. Estes verbos extraídos do texto foram flexionados na terceira pessoa do plural, encontre os que não estão conjugados no pretérito.

estavam	pegam	lembram	estiveram	Eram	brincam
conheciam	precipitavam	faziam	tornavam	aproximam	lembraram
passaram	brincaram	passam	precipitam	deram	queixavam
tornaram	queixaram	fizeram	tornavam	estiveram	aproximaram
foram	aproximavam	brincavam	lembraram	queixam	tornam

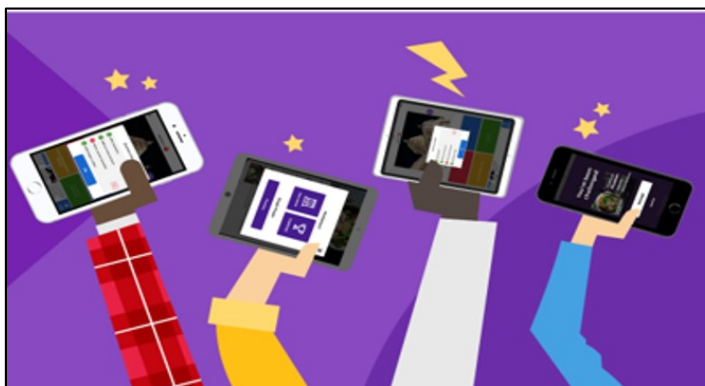
08. Pronuncie todos os verbos da tabela e preste atenção à sílaba tônica!

09. Você percebeu que todos os verbos da tabela acima são formados pela terminação -am. Alguns estão no presente e outros no pretérito. Agora conjugue o quinto verbo da primeira linha e o quinto verbo da terceira linha no presente do indicativo somente na 3ª pessoa do plural e observe a diferença das terminações.

10. Se fosse para parafrasear o trecho sublinhado no texto, qual opção que melhor se encaixaria?

- a) ...as formiguinhas que enfileiram pelos parapeitos da Serra...
- b) ...as formiguinhas que enfileiraram pelos parapeitos da Serra ...
- c) ...as formiguinhas que enfileiravam pelos parapeitos da Serra...
- d) ... as formiguinhas que enfileirarão pelos parapeitos da Serra...

Atividade Quiz: -am ou -ão, eis a questão?



Sugestões de perguntas para criar um Quiz no aplicativo Kahoot

Acesse:

<https://create.kahoot.it/login>

Clique em sign up, registre-se e crie o Quiz!

A interatividade é certa!

Disponível em: < <https://kahoot.com/blog/tag/tips-tricks/page/2/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Questões sugestivas

01. Observe a figura e escolha a proposição que completa a frase coerentemente.

Em 2050, os seres humanos.....



- a. viajarão para Marte.
- c. viajaram para Marte.
- b. viajavam para Marte.
- d. viajarião para Marte.

Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/veja-como-devera-ser-o-mundo-em-2050/60111>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

02. Qual a proposição que completa o trecho a seguir?

"Viagens espaciais que.....as pessoas até Marte devem começar a acontecer por volta de 2030. Veremos as primeiras pessoas indo para Marte, e, em seguida, os robôsalgumas coisas básicas, como a fabricação de materiais em Marte. Nós vamos ter que fazer isso porque os materiais não podem ser levados para o espaço", explica Ian Pearson.

- a. levaram - fizeram
- b. levam - farão
- c. levariam - façam
- d. levavam – fariam

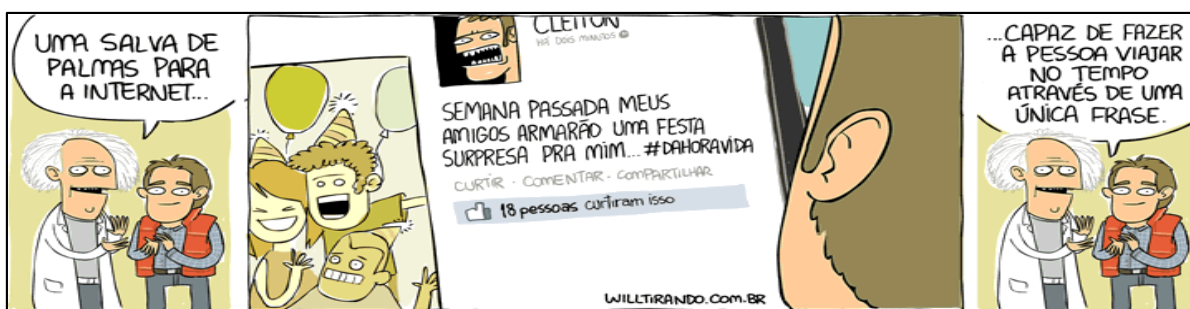
03. Qual destas palavras NÃO é paroxítona?

- a. sótão
- b. viveram
- c) irmão
- d) estudam

04. Qual sequência a seguir apresenta somente verbos conjugados no pretérito? Qualquer pretérito.

- a. amaram, amariam, amam, amarão.
- b. pegam, pegavam, pegaram, pegariam.
- c. são, eram, serão, seriam.
- d. pecavam, pecaram, pecariam, pecavam.

*Leia a tirinha e responda à questão.



Disponível em: <<https://hifenassessorialinguistica.wordpress.com/tag/terminacoes-am-e-ao/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

05. A partir da leitura da linguagem verbal e não verbal do texto, percebe-se que, supostamente, uma pessoa é capaz de viajar no tempo, utilizando-se da internet. Como?

- a. Usando um aplicativo e digitando frases e *hashtags* criativos.
- b. Conseguindo muitas curtidas nas postagens em redes sociais.
- c. Não percebendo a tonicidade das palavras nas frases postadas.
- d. Empregando um verbo no passado para falar do futuro.

* Leia a charge a seguir e responda à pergunta.



06. Trocando a terminação -ão dos substantivos do texto por -am, formamos verbos. Qual alternativa a seguir contém verbos possíveis no português, de acordo com a norma ortográfica?

- a. vilam -apagam
- b. impostam - apagam
- c. inflacionam - secam
- d. inflacionam- vilam

Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/genildo/aumentativo/>. Acesso em 14 jan. 2019.

07. Qual alternativa seria a melhor rima para o verso “Os pássaros estão no sótão”

- a. Lá, as aves soltam
- b. Os fantasmas, lá estão
- c. No meu triste divã
- d. Amigos, inimigos em vão

08. Quantas palavras paroxítonas há na sequência de palavras a seguir, “provam, bênção, casarão, mesclam, órgão, correrão e irmão”.

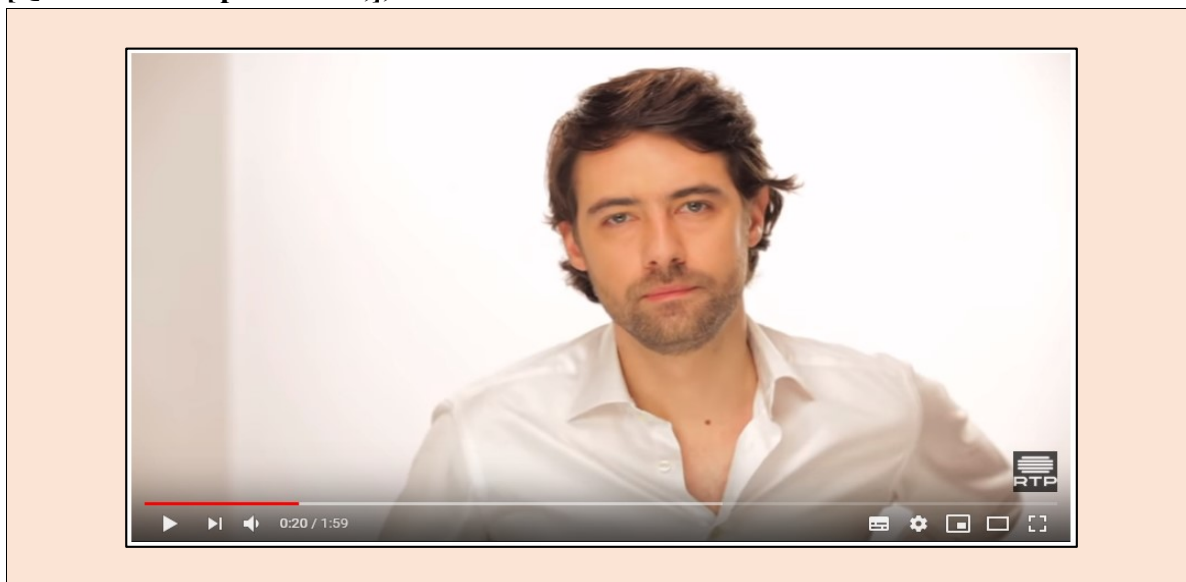
- a. 5
- b. 2
- c. 4
- d. 6

09. Qual é a sílaba tônica do verbo **derrubaram**?

- a. der-
- b. ru-
- c. ba-
- d) ram

* Escute atentamente o poema e responda à pergunta. Não se esqueça de que a pronúncia é do Português Europeu!

[Quando vier a primavera,], Alberto Caeiro - Pedro Lamares



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZNWEmKLLFWA>>. Acesso em 14 jan. 2019.

10. Na 1ª estrofe, o verbo florir é pronunciado com -am ou -ão? É Português Europeu!

- a. florirão
- b. floriam
- c. floriram
- d. florira

SUBCOMBO 7- Fragmentado: Produção de texto em foco

Fragmento IV: Leitura, reflexão e apropriação.	Aulas: 29 e 30
Objetivo geral: Ler e se apropriar de recursos linguístico-discursivos presentes no texto.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar a temporalidade nos textos; ➤ Ler os textos silenciosamente e identificar expressões de tempo; ➤ Identificar o uso dos tempos verbais no texto, presente, passado e futuro ➤ Observar a quantidade de terminações -am nos verbos do texto; ➤ Perceber a predominância dos pretéritos e não, o único utilizado; ➤ Criar um painel interativo utilizando <i>Padlet</i>. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 29 e 30: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com uma abordagem sobre os livros que lia na sua infância ou na adolescência. Relate como eles eram.... (Somente sugestão) “Os livros que eu lia abordavam heróis que cavalgavam por bosques floridos, lutavam com dragões...”; ➤ Entregue os textos que serão trabalhados na aula; ➤ Peça aos alunos-partícipes que leiam o texto I silenciosamente; ➤ Proporcione um momento reflexivo pós-leitura para o relato do emprego das terminações -am no texto; outros tempos de flexão verbal; ➤ Estabeleça um diálogo durante a resolução das questões relacionadas ao texto I; ➤ Peça que leiam o texto II e respondam às questões; ➤ Proporcione um momento de discussão entre os dois textos no que se refere à terminação -am e o emprego dos tempos verbais; ➤ Concretize a discussão através de um painel interativo <i>Padlet</i>. 	



Professor/Professora, você pode partilhar as impressões e fazer apontamentos sobre os textos!
 Dê um toque midiático para finalizar as atividades de leitura construindo um painel interativo pelo *Padlet*!
 Não se esqueça de fazer seu registro e login...
 Você precisará de um projetor de Multimídia; os alunos/as alunas de telefone móvel ou *tablet* e acesso à internet.
 Programe-se e oriente os participantes com antecedência!
 Seguem mais informações na p.229.

Atividades: Leitura, Reflexão e Apropriação**As atividades poderão ser feitas em equipe!****Texto I: Paraíso às margens de um rio cristalino**

Aluna: Maria Victória Alves dos Santos

— Como é viver às margens de um rio cristalino, beirando o paraíso?

Um chamado chama as memórias de um velho Paresí. Reacendem as chamas que iluminavam nossas noites frias de histórias vividas e contadas às margens do Rio Sacre, naquela aldeia das quatro cachoeiras paralelas; do rio cristalino em cor de esmeralda; de áreas verdejantes – um oásis em meio ao imenso cerrado em tempos de seca –; das histórias de Rondon, que em harmonia com o homem branco traçaram as linhas dos telégrafos nas terras do Utiariti; das missões jesuítas; do ritual de acendimento do fogo sagrado da tocha dos Jogos Pan-Americanos; dos ensinamentos do meu povo Haliti, onde vivem meus 192 descendentes.

Tempos bons aqueles, onde mesmo com as lutas e o sofrimento tudo era difícil, mas tinha seu valor. Poucas informações em documentos dessa época, a começar pela minha certidão, não sei ao certo quantos anos tenho, pois meus documentos foram feitos ao vento. Meus pais, nativos, não conheciam escolas, televisão ou geladeira, vivíamos em meio a um “mato grosso”, fechado, de difícil acesso, até começar a ser explorado pelo “homem branco”.

Na minha inocência, meu pai falecera, fiquei abalado, perdi minha história e as cores e estrelas ficaram mais escuras quando aquelas águas se abateram. Fui para um internato em Diamantino, uma espécie de igreja feita pelos missionários e pela comunidade, lugar muito bonito. Estudei até a quinta série, quando a madre superiora me chamou a atenção e disse que seria um padre, só ouvi isso, acho que ela também disse que era inteligente, mas, só pelo fato de fazer algo que não queria, fugi às escuras para minha aldeia. O vento contava mentiras demais e o fogo tomava forma e voz quando me via sentado com meus ancestrais.

Ao deixar os missionários vivia a ajudar na exploração de Rondon, aliás, mesmo para mim – nativo – aquelas matas verdes eram como labirintos; as árvores, como torres que ofuscavam meus olhos ao olhar para o céu e o belo sol fazia brilhar ainda mais aquelas copas verde-escuras que hoje quase não existem mais, num celeiro tomado por campos novos de produção de girassóis, a procura da beleza natural do passado.

Quando íamos fazer viagens, ou era a cavalo ou a pé, lembro-me do som de nossos pés tocarem o chão por horas e dias. Da aldeia até o rio que resplandece verde, seguíamos para vender artesanato em Diamantino e também íamos para a Igreja de São Pedro. Nós

brincávamos, fazíamos festa, era uma animação intensa até a chegada do crepúsculo nos céus. E na época dos seringais, era extraído das árvores o látex, que na minha cabeça mais parecia leite fresquinho que tomava de manhã para trabalhar. Foi assim que em 1954, por vinte e dois longos anos trabalhei remunerado para o “homem branco” e não trabalho novamente, jamais. O som dos animais foi diminuindo, e eles seguiram longe, me guiando, vim construir meu cantinho aqui, à sombra de uma importante cidade; assim meu corpo e mente acompanhara o progresso, com muitas saudades do passado. A cidade cresceu. Foi depois de tanta coisa vista que voltei a acreditar e a traçar o caminho que me levaria à felicidade.

Assim como nossa etnia começou antes mesmo do surgir dessa jovem e promissora cidade, nomeando-a, nos integramos a ela, nosso país também começou muito antes dos brancos chegarem aqui. Na face dos desbravadores, tudo se perdeu, inclusive a nossa cultura, o nosso dialeto, artesanato, costumes... Mas a culpa também é do índio, que tem esquecido.

E, finalmente, após tantas despedidas, entendi o significado da vida, a honra de ser chamado de cacique, ser um velho índio que lutou a vida inteira, tendo momentos de luta e de glória.

Por mais que as crianças de hoje não sobreviveriam um dia no meu tempo, vejo um novo universo brilhar nos olhos delas, que agora carregam minha história e descendência com cuidado, pelas águas frias e brilhantes do Rio Sacre que logo desembocam no Rio Verde, pelo amarelo quente do sol, pelo azul do céu, o verde das matas e o brilho das estrelas na Aldeia Quatro Cachoeiras, meu grande clã.

— Como é viver às margens de um rio cristalino, beirando o paraíso?

— Sempre estive no paraíso...

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Narcizo Kazoizase, 72 anos.)

Professor: Edilson Moreira Braga

Escola: E. E. Dom Lúcio – Espinosa (MG)

*Leia o texto e circule todos os verbos com a terminação -am.

01. Em quais tempos de flexão verbal estão conjugados os verbos com a terminação -am. Por que eles foram usados neste contexto?

02. Leia o texto novamente e responda qual o tempo de flexão verbal predominante?

03. Há algum verbo conjugado no futuro do pretérito? Exemplifique se a resposta for positiva.

Texto II:**Andorinha de louça**

Aluna: Giovanna Lucciane de Assis Monteiro Resende

O cheiro de lápis é uma das chaves que abrem meus cofrinhos de memórias tão queridas. Isso lembra meu avô fazendo apontamentos das compras dos clientes naquele “libro di copertina rigida”. Eu sentado distraído sobre o balcão e, então, ele parou e me deu o lápis que trouxe de Verona. Olhou-me, apertando os olhos, e começou a contar sua travessia. Seus olhos acinzentaram de mar, maresia, tempestade, eu vi “una lacrima sul viso”.

A bandeira italiana flamejando, um adeus à pátria “nostra”. O verde não era mais a liberdade e sim a esperança; o branco, não mais a igualdade, mas a busca da paz; o vermelho, não mais a fraternidade, eram nossos olhos chorando saudades de Verona.

Tempo de tristeza, a Primeira Guerra Mundial. O mundo parecia com febre. O caos fazia-se no navio, o corpo de minha bisavó foi jogado ao mar. As pessoas embarcavam com a mesma intenção, mudar suas vidas.

Meus avós finalmente chegaram ao seu destino, o Brasil. Adeus tristeza! Vieram para São Francisco Xavier, um arraial aconchegado nas montanhas de Minas Gerais. O povo os acolheu. Gente boa, simples, fazendeiros, garimpeiros e as famílias dos coronéis. Meus avós ergueram um armazém de secos e molhados, objetos de armarinho, fazendas... Na Casa Estrela vendiam gostosuras da Itália, a linguça Moretson, a polenta, o macarrão fresco, tudo de cair o queixo. Foi nesse paraíso que nasci e, que sorte, vivi. A bica de água corria dia e noite no quintal, que bênção! O pomar de meu avô era meu bosque encantado. Lá vivia meus contos fantásticos, onde eu era Peter Pan, Chickamauga, Pedro Malasartes... Nosso quintal era o mais cobiçado pela criançada, por causa das maçãs, uvas, peras e espécies diferentes de mangas. Tinha um poço, onde eu ficava aprofundando pensamentos e jogando pedrinhas na água. Um dos meus piores medos eram as tempestades, os trovões sacudindo o Morro do Gambá e a Serra do Retiro.

Minha mãe gritava Santa Bárbara, São Jerônimo... E queimava palha benta. Mas tinha o lado bom, o Rio Mosquito enchia, que beleza! No dia seguinte íamos descê-lo de jangada feita com galhos de bambu e folhas de palmeira, apesar da aflição de mamãe. Os adultos olhavam o tempo na folhinha de Mariana. Para mim, parece que o tempo parava na rua de baixo, onde era, aos olhos das crianças, que tudo acontecia. O carro de boi atravessando a estrada de terra queimada, rodeada por um mar de grama esmeralda. Ele vinha sanfoneando três notas. Os bois obedeciam ao carreiro, cada boi tinha sua personalidade. O vento chichiava entre os chifres

majestosos. Carros? Um ou outro. Só a jardineira, que ia pela manhã e voltava já quase noite. A igreja de pedra, simpática matrona a guardar segredos da época da escravidão. Frente a ela brincávamos de piorra, finco e a semente olho-de-boi virava bolinha de gude. À tardinha era a hora da pelada “Rua de Baixo contra a Rua de Cima”. Alguns me chamavam Zé Branco. Isso mexia comigo, mas para montar o time, eu era o primeiro a ser escolhido. O futebol tinha a magia de integrar as diferenças. As famílias se conheciam muito bem, negros do tanque, brancos, mulatos, pobres e remediados. Ricos quase não havia por aqui. Quando fui para o colégio interno é que me senti diferente. Por que tinha que ir embora? Eu queria ficar como aquelas andorinhas de louça na parede da sala de visitas. Mas o tempo passou. Quando voltei, que beleza, organizaram uma pelada. Depois, como ninguém é de ferro, tutu e frango com ora-pro-nobis. Meu avô me observava de dentro do armazém... Puro amor. Eu estava mudado. Agora nos sentávamos no gramado para ouvir radiola, clássicos da Jovem Guarda, Beatles, Moacyr Franco... “Suave era a noite”... Olhar as meninas de cinturinhas finas e sutiãs pontudos como pirâmides do Egito, esplêndidas! Improvisar uma quadrilha, um baile regado a hi-fi, dançar twist, samba e rock n’roll, show de cultura. Já era tempo, peguei o lápis de Verona e escrevi o primeiro bilhete de amor para o meu bem. O lápis? Quando o pego nas mãos, as lágrimas me tomam. Tenho muito mais para escrever da minha história neste lugar amado. Ainda não dependurei as chuteiras.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor José Passarini, 74 anos.)

Professora: Maria Magali Vale Rodrigues

Escola: E. E. Coronel Xavier Chaves – Coronel Xavier Chaves (MG)

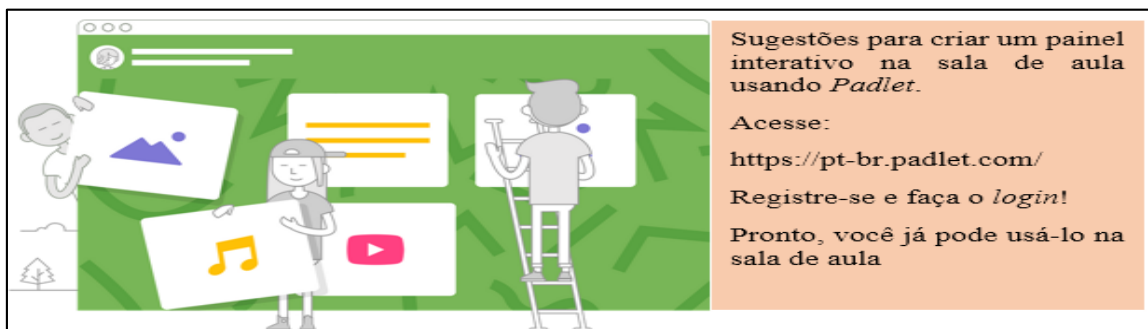
* Leia o texto e circule todos os verbos com a terminação -am.

04. Em quais tempos de flexão verbal estão conjugados os verbos com a terminação -am. Por que eles foram usados neste contexto?

05. Encontre no texto uma palavra que tenha a terminação -ão e não seja oxítônica?

06. No texto, não foi empregado o futuro do pretérito. Porém, há o emprego do futuro do presente em uma oração. Transcreva-a. Como ficaria este verbo na 3ª pessoa do plural?

Atividade: Construindo um painel interativo



Disponível em: < <https://pt-br.padlet.com/> >. Acesso em: 14 jan. 2019.

Sugestão 1: Tempos verbais

- Você pode propor um painel interativo sobre presente, passado e futuro.
- Os alunos/as alunas podem escrever frases na 3ª pessoa do plural.
- Relatar o conhecimento construído no que se refere às terminações -am e -ão.
- Escrever o que contribui para trocar estas terminações na hora da escrita.
- Pergunte qual a melhor informação para decidir? A tonicidade da palavra ou a contextual?
- Os alunos/as alunas podem inserir vídeos, imagens...

Sugestão 2: Abordagem à leitura dos textos.

- Você pode pedir aos alunos para escrever informações e opiniões sobre os textos lidos.
- Qual o melhor texto lido? Por quê?
- Qual dos textos foi ouro na OLP?
- A linguagem no texto....
- Criatividade.
- Os tempos verbais na narrativa, expressões de tempo, dentre outros.

Padlet - é um aplicativo que concede um espaço para as pessoas escreverem e se expressarem sobre um determinado eixo temático. É uma ferramenta que funciona como um painel *online*. Dessa forma, as pessoas podem inserir qualquer conteúdo (textos, imagens, vídeos, *links*) em qualquer disposição da página, para isso deve usar um dispositivo: *tablet*, telefone móvel, dentre outros.





Sem acesso à internet?

Professor/Professora, você pode providenciar um *banner* usado e utilizar o anverso. Elabore questões e cole no *banner*. Logo em seguida, peça os alunos-partícipes para responder às questões e cole-as também. Para finalizar use o conteúdo do painel construído como objeto de discussão.

Se tiver dificuldades de utilizar o aplicativo acesse o tutorial escrito disponível em:
 <<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>>

SUBCOMBO 7- Fragmentado: Produção de texto em foco

Fragmento V: Mãos à obra e caneta na mão!	Aulas: 31 e 32
Objetivo geral: Produzir um texto materializado sob as convenções do gênero memórias.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar-se das terminações -am e -ão; ➤ Utilizar-se dos conhecimentos construídos e acessar uma estratégia para superar o conflito causado pelas terminações -am e -ão. ➤ Utilizar-se de tempos e formas verbais que corroboram a situação relatada; ➤ Despertar o gosto pela escrita. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 31 e 32: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula com uma abordagem sobre a proposta do combo didático. Esclareça que está se encerrando e chegou o momento de colocar em prática todo o conhecimento construído durante as atividades; ➤ Entregue uma folha padronizada ou peça uma folha avulsa; ➤ Monitore a produção. 	

	 <p>Professor/Professora, você poderá criar uma folha padronizada para a produção de texto! Você deve monitorar a produção escrita sem interferências no universo literário dos alunos-partícipes.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Atividade: Mãos à obra

01. Leia o trecho do livro Memórias de Eugênia de Marcos Bagno e levante hipóteses sobre o narrador do texto.

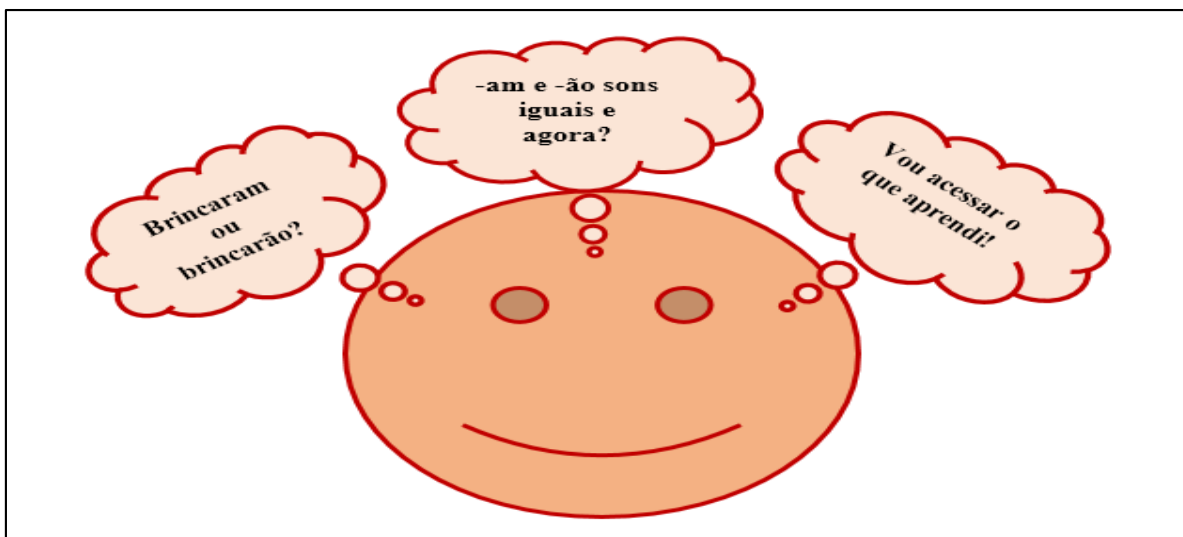
“Aliás, sou mais antiga até, porque quando me puseram aqui a cidade ainda nem existia. Me lembro perfeitamente. Isso já tem bem mais de cento e cinquenta anos [...] (p. 6); “Mas eu estava muito encostadinha na barriga de Margarida: minhas folhas, muito poucas e minúsculas, roçavam o vestido roxo, e era com elas que eu sentia os solavancos da estrada.” (p. 7)

BAGNO, M. As Memórias de Eugênia. Ilustrador Miguel Bezerra. São Paulo: Positivo, p. 6-7, 2011.

Produção de texto

Reúna todas as suas informações sobre a pessoa que você vai narrar as memórias, siga as orientações dadas que se utilizou para a narrar as Memórias de Romeu Rossi, e mãos à obra.




Representação do conflito que o aluno-partícipe vivencia!



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

SUBCOMBO 7- Fragmentado: Produção de texto em foco

Fragmento VI: O que sei sobre as terminações -am e -ão?	Aulas: 33 e 34
Objetivo geral: Finalizar o texto e refletir metalinguisticamente e metacognitivamente sobre todo o processo que envolve as terminações -am e -ão.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocar informações sobre o trabalho consolidado; ➤ Explicar estratégias utilizadas para superar o conflito na discriminação das terminações -am e -ão; ➤ Avaliar o trabalho. 	
Instruções sugestivas para conduzir as aulas 33 e 34: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicie a aula esclarecendo o momento vivenciado e a consolidação ou final do trabalho proposto; ➤ Utilize uma aula para que finalizem o texto para ser entregue; ➤ Recolha as produções; ➤ Peça aos alunos para responderem à atividade; Hora de explanações. 	

<p style="text-align: center;">Consolidação</p> 	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <div style="border: 2px solid red; padding: 5px; text-align: center;">-AM</div> <div style="border: 2px solid red; padding: 5px; text-align: center;">-ÃO</div>  </div> <p>Professor/Professora, você pode fazer uma exposição dos textos!</p> <p>Você pode digitar os textos ou pedir que os alunos digitem. Além de resultar em um livro, você pode promover uma exposição na escola, convida a comunidade escolar para apreciação do trabalho!</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lapidando o texto

***Espera-se autonomia
na produção de
texto!***

Monitore sem interferir na escrita dos alunos-partícipes para não interferir no universo literário do aluno-partícipe e interromper a autonomia escritora.

Atividade: Hora de explicações!

- Você confundiu em algum momento da produção da sua narrativa as terminações verbais -am e -ão?

- Você sabe como usar estas terminações verbais em diferentes contextos?

- Como você avalia a proposta de trabalho?

- Escreva um texto explicando o que se deve saber para não confundir as terminações verbais -am e -ão na hora da escrita, em relação à tonicidade e ao contexto.

SUGESTÕES DE RESPOSTAS

SUBCOMBO 2- SONDAGEM

Atividade- Explorando a imaginação por meio de semioses, p. 169.

01. A primeira imagem, mostra Gomes de Souza Ramos ao lado de sua mãe Ana das Dores. Sabemos que a Família Souza Ramos está relacionada à Fundação de Anápolis. A segunda, mostra a imagem de Sant'Ana doada por Dona Ana das Dores à primeira capela da futura Anápolis. As demais imagens, mostram a Igreja de Sant'Ana com suas características de origem e da atualidade.

Atividade - Leitura perceptiva e interpretação I, p. 170.

01. Supostamente, uma pessoa está rememorando um período de sua infância ou adolescência.
02. Sim. \mesmo não conhecendo o assunto do texto, analisando a fonte da imagem, pode-se dizer que a personagem se relaciona a história de Anápolis. (Professor, aceitar respostas diversas).
03. Não. Há no texto verbos flexionados no futuro do presente e deveriam estar no pretérito perfeito, a saber, partirão, pararão, reunirão, perceberão, encontrarão, tentarão, conseguirão, ficarão, decidirão, entenderão e ajoelharão. Dessa forma, esses usos inadequados comprometem a construção de sentido do texto. No que se refere a tempos verbais, encontramos no texto, o pretérito imperfeito, perfeito, futuro do pretérito e o presente histórico.
04. Sim, pois, o uso dessa terminação -am nos verbos, que estão flexionados inapropriadamente no texto, indicaria que as formas verbais estão flexionadas no pretérito perfeito. Sabemos que narramos, geralmente, nos pretéritos.

Atividade -Leitura perceptiva e interpretação II, p. 171.

01. A quarta estrofe, “Mas as coisas findas/ muito mais que lindas/essas ficarão”.
02. O poema faz menção à memória e o eu lírico mostra que a passagem do tempo apaga muitas coisas, mas a memória afetiva registra e guarda as coisas que emocionalmente têm relevância
03. De acordo com a última estrofe, as coisas lindas permanecem, mesmo quando parecem ter terminado e estarão presentes no futuro.
04. Sim. O uso da terminação -am, tornaria a forma verbal em pretérito e não indicaria a permanência das memórias.

SUBCOMBO 3 - OBSERVANDO A TONICIDADE

Fragmento I

Atividade - Em busca da sílaba tônica I, p. 173-175.

01. Em uma tarde de quarta-feira do mês de março de 1979.
02. O pretérito perfeito.
03. “...eu me lembro como se fosse hoje...”
04. Provavelmente, um garoto entre 12 e 16 anos.
05. O nome do texto é uma forma diminutiva da palavra tabloide, um formato de jornal que sempre traz notícias sobre a vida das celebridades. Sendo assim, pode-se dizer que o conteúdo do texto gira em torno de fofocas.
06. Após pronunciar todas as palavras do texto, percebe-se que todas as palavras com mais de uma sílaba são paroxítonas.
07. Sim. O acento agudo utilizado na palavra “sótão”, tornando a terminação -ão átona, mesmo som de -am.
- | | | | |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 08. Es-tu- dan -tes | Pro- ble -mas | Com-por- ta -ram | Es-pe- ran -do |
| Fi- ze -ram | Che- ga -ram | A-de-qua-da- men -te | Mi -nha |
| To -das | Sa -la | A- lu -nos | Ór -gão |
| Ta- re -fas | Au -la | As-sus- ta -ram | A-pa-vo- ra -do |
| Na- que -la | Sen- ta -ram | Fi- ca -ram | Ho -ra |
| Lin -da | Con-ver- sa -ram | Ca- la -dos | Sen- tin -do |
| Cli -ma | De -ram | Lem -bro | Ór -fão |
| Ves-per- ti -no | Mui -tas | Co -mo | Tran- ca -do |
| Pri- mei -ra | Ri- sa -das | Fos -se | Só -tão |
| Quar -ta-fei-ra | Du- ran -te | Ho -je | Ini- mi -go |
| Mar -ço | Pro-fes- sora | Fo- fo -ca | A-mi- za -de |
| Fa- la -ram | Fi -cou | Cer -ta | Fo-fo- quei -ro |
| A-ti-vi- da -des | Ner- vo -sa | Es- ta -va | Ver- da -de |
| E -ram | Dis -se | Can -to | Bo- a -to |
| Fá -ceis | E -les | Por -ta | Es-pa- lha -do |
| Re-sol- ve -ram | Nun -ca | O- lhan -do | |

Atividade - Em busca da sílaba tônica II, p. 177 e 178.

01. Pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito.
 02. Fez cópias do poema punitivo e espalhou pela escola.
 03. O pretérito mais que perfeito “vira um poema de punição” indica que esta ação ocorreu antes da outra. Geralmente, utilizamos locução verbal “tinha visto”.
 04. Eles estavam dando risadas porque estavam contando piadas/ falando de lembranças engraçadas, dentre outras. (Professor, aceitar outras respostas).
 05. Futuro do presente.
 06. Após pronunciar todas as palavras do texto, percebe-se que todas as palavras com mais de uma sílaba são oxítonas.
- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| 07. A-ten- ção | Re-cla-ma- ção | Cre- pom | Ta- tu | Re-ce- ber |
| Con-cei- ção | Sor- rir | Mar- rom | U-sa- rão | Pu-ni- ção |
| Ga-bri- el | Con-ver- sar | Com-pra- rão | Pin- cel | To- tal |
| Ma-ri- el | Re-cla- mar | Bom- bom | Ne- nhum | Cor-re- ção |
| Se-bas-ti- ão | Fa- lar | De-co-ra- rão | Gi- zão | Ob-je- ção |
| Vo-cês | Nin- guém | Sa- lão | Co-me- rão | |
| Fa- rão | Tam- bém | De-ve- rão | Ar- roz | |
| Re-da- ção | A- mém | De-se- nhar | Fei- jão | |
| Pa- pel | Fa- rão | U-ru- bu | Na- gu | |
| Tu- tor | Co-ra- ção | Sa- ci | I- rão | |

Fragmento II**Atividade I – Sons finais iguais, sílabas tônicas distintas! - p. 180 e 181.**

01. A tonicidade das palavras.
02. Irão chegar.
03. Oxítona, paroxítona e proparoxítona.
04. Pode-se inferir que, quando a sílaba tônica da palavra é a última, será a vencedora.
05. Vão, vão, vão.../Tentaram, tentaram, tentaram.../Segnícia, segnícia, segnícia... (segnícia-preguiça)
06. Oxítonas estão, dão, são, colocação, posição; paroxítona: venceram, assumiram, tentaram, ganharam, tonicidades; proparoxítona: sílabas, últimas, lástima, atômicas, malícia.
07. Palavras terminadas em -am: venceram, ganham, perderam, assumiram e tentaram; terminadas em -ão: são, estão, tão, dão, vão, colocação, posição, não, chegarão, colocação e vencerão.
08. Verbos terminados em -am: venceram, assumiram, ganham, perderam e tentaram; verbos terminados em -ão: são, estão, chegarão, dão, vão e vencerão.
09. **Presente:** ganham, estão, são e vão; **passado:** venceram, perderam, assumiram e tentaram; **futuro:** chegarão e vencerão. (Professor, a forma perifrástica “vão chegar” poderá ser considerada, pois denota futuro.

Atividade II- Fique Ligado na Audição! - p. 182.

- | | | | | |
|---------------|---------------|----------------|----------------|-------------|
| 01. | e) eram | j) fujam | o) violam | t) lançam |
| a) sótão | f) bênção | k) vilão | p) torram | u) ferrão |
| b) amam | g) coração | l) estão | q) violão | |
| c) apagão | h) solteirão | m) observam | r) latão | |
| d) comiam | i) órfão | n) puxão | s) latiam | |
| 02. | | | | |
| a) escreverão | g) sonharam | m) pedirão | s) conversarão | y) piscarão |
| b) tiveram | h) fornecirão | n) viram | t) inseriram | z) lutaram |
| c) estragaram | i) perdoaram | o) colocarão | u) falaram | |
| d) ganharão | j) fecharam | p) chorarão | v) pularam | |
| e) tentaram | k) esconderão | q) beberam | w) dançarão | |
| f) estudarão | l) assistiram | r) alimentarão | x) leram | |

SUBCOMBO 4 – PRODUÇÃO ESCRITA**Atividade – Produção Escrita: usando a imaginação! - p. 184-186.**

- 01 e 02- - Respostas pessoais.

10. Sim. Vou almoçar, vou dançar, vou festejar, vou estudar, dentre outras. (Professor/professora, em alguns gêneros discursivos, usamos a forma do futuro sintético ou perifrástico sem o verbo ir no presente. Exemplo: almoçarei ou irei almoçar.).

11. **No presente:** -am e -ão; **No passado:** -am; **No futuro:** -ão.

Fragmento III

Atividade Coletiva – Rimando com -am e -ão - p. 198.

1. O nosso futuro, as memórias determinam/ É uma grande honra, não é ilusão/ Os sentimentos se prolongam/ Memórias! Memórias! Profundas são. (Professor/professora, aceitar todas as construções possíveis, desde que as rimas sejam ABAB.
2. Resposta pessoal.
3. * -am/futuro.
4. Espera-se respostas que fazem referências ao uso da terminação -ão, na 3ª pessoa do plural no futuro do presente e presente; ao uso da terminação -am na 3ª pessoa do plural dos pretéritos e do presente é -am.

Atividade Individual – -am e -ão em foco! - p. 199 e 200.

1. a) dançam, estão, jogarão, nadarão, irão, disseram, se divertiram.
b) irão, desrespeitarão, jogarão, violarão, comerão, levarão.
2. Resposta pessoal.
3. Resposta pessoal.
4. Futuro do pretérito.
5. A terminação a ser utilizada na 3ª pessoa do plural do futuro do pretérito deve ser -am.
6. Sim. Fora do contexto, temos que pronunciar o verbo inteiro para perceber a diferença, pois, a sílaba tônica contribui para a distinção.
7. Sim. A tipologia predominante no trecho do texto é a narração, sendo assim, coerentemente os pretéritos foram utilizados. Além disso, foi utilizado o presente do indicativo.

Fragmento IV

Atividade – Explorando os Pretéritos! - p. 200-204.

1. Usou-se o pretérito para dar ao leitor que os acontecimentos ocorreram no passado. Este tempo de flexão verbal é típico da narração.
2. Sim. “Quero dar ciência delas”
3. ajudaram, deram, faziam, multiplicavam, chegavam, afundavam, inventavam, ensinaram, voltam, dominam.
4. Pretérito.
5. Os andarilhos eram sonhos doces. / Crianças seriam nuvens de algodão. / Passarinhos foram as estrelas. (Professor/professora, aceitar todas as respostas possíveis.).
6. As memórias derramariam nostalgia no coração. / As estradas engoliram os automóveis. / Os caminhos nadavam contra a correnteza. (Professor/professora, aceitar todas as respostas possíveis.).
7. Resposta pessoal.

SUBCOMBO 6- DITADO INTERATIVO

Vamos divertir! - p. 206.

01. a) Ensinarão.

SUBCOMBO 7- PRODUÇÃO DE TEXTO EM FOCO

Fragmento I

Atividade – A essencialidade dos Pretéritos! - p. 208.

1. Sim. Narra desde o nascimento até a velhice de Romeu Rossi, seguindo o tempo cronológico.
2. Pronúncia dos verbos: perderam, passaram, juraram, encravaram, brincavam, cantavam, embarcaram, perderam, chegaram, mudaram, trabalhavam, laboraram.

Atividade – Da Biografia a Memórias - p. 209.

* Produção de texto individual

Fragmento II**Momento de questionamentos sobre os textos - p. 211.**

1. Espera-se que as respostas mencionem o uso dos pretéritos predominantemente.
2. Espera-se que o lugar onde se passa a narrativa fora mencionado.
3. Resposta pessoal.
4. Espera-se que a predominância seja a terminação -am. Dessa forma, os tempos de flexão devem ser os pretéritos, no entanto, a terminação -ão poderá aparecer desde se o escrevente utilizou o presente histórico ou futuro do presente.
- 5 e 6. Respostas pessoais.

Fragmento III**Atividade de leitura e observação da terminação -am - p. 213 e 214**

1. Apesar da predominância dos pretéritos, foi utilizado o presente também.
2. Pretéritos: perfeito e imperfeito; presente. O tempo de flexão verbal predominante é o pretérito imperfeito.
3. “...minhas lembranças da cidadezinhas ainda não estavam idealizadas pela nostalgia.”; “Eu me lembrava de como ela **era**: um bom lugar para se viver, onde todo mundo **conhecia** todo mundo...”; “Desde o meu nascimento ouvi repetir...”
4. As formiguinhas pareciam leões celestes. (Professor/professora, aceite todas as construções possíveis).
5. Eu me lembrava...; Minhas lembranças... 6. Não.
7. pegam, lembram, brincam, aproximam, passam, precipitam, queixam, tornam.
8. Pronúncia pessoal.
9. Eles/elas são; Eles/elas dão. A mesma terminação foi empregada, -ão. 10. C

Atividade – Quiz: -am ou -ão, eis a questão? - p. 215-217.

- | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. A | 2. B | 3. C | 4. D | 5. C | 6. C | 7. A | 8. C | 9. C | 10. A |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|

Fragmento IV**Atividades: Leitura, Reflexão e Apropriação - p. 220 e 222.**

1. Nos pretéritos: perfeito, imperfeito; futuro do pretérito e presente. Os pretéritos são tempos predominantes de textos narrativos e o presente foi utilizado para dar a ideia de que o narrador voltasse no tempo para narrar. Além disso, causa uma maior expectativa no leitor.
2. Os pretéritos: perfeito e imperfeito.
3. Sim. “Sobreviveriam”.
4. Nos pretéritos: perfeito, imperfeito; futuro do pretérito e futuro do presente. Os pretéritos são tempos predominantes de textos narrativos e o futuro do presente foi utilizado para dar ideia que ainda se tem muito a ser vivido pelo narrador.
5. Bênção
6. “Ainda não dependerei a chuteira”. Flexionado na 3ª pessoa do plural ficaria: “Ainda não dependurarão as chuteiras.”

Atividade - Construindo um painel interativo - Tempos Verbais: Presente, Passado e Futuro - p. 223.

* Construção textual coletiva.

Fragmento V**Atividades: Mãos à obra - p. 224.**

1. Quem narra a história é uma árvore, Eugênia. (A atividade posterior é produção de texto individual).

Fragmento VI**Atividades: Lapidando o texto - p. 226.**

Todas as questões envolvem escrita pessoal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Claro Enigma**. Rio de Janeiro: Record, 1991, p.27.

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1971, volume I, p.513-4

BAGNO, M. **As Memórias de Eugênia**. Ilustrador Miguel Bezerra. São Paulo: Positivo, p. 6-7, 2011.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CENPEC. **Textos finalistas 2016: Olimpíada de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cenpec, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 42ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.12.

MARQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 39.

VERÍSSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.39 -40.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Vídeos e imagens

Sítio do Pica-pau Amarelo 2001 - Emília começa suas memórias. Vídeo (5min e 08s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WNbefMsEIhs>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Enzo Rabelo - Tijolinho Por Tijolinho | Part. Zé Felipe. Vídeo (3min e 06s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UybGw37WbuY>>. Acesso em: 06 fev. 2019

O Doador de Memórias - Trailer Oficial Legendado Vídeo (2min e 46s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FtNpOIjmiDY>>. Acesso em: 07 fev.2019.

Castelvecchio - Castel Vecchio – Verona. Vídeo (1min e 37s). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=uWLS0c7eNCI>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

[Quando vier a primavera,], Alberto Caeiro - Pedro Lamares. Vídeo (1 e 59s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZNWEmKLLFWA>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_Dwm0gUTYyWA/S-q346G3aDI/AAAAAAAAADuk/gu2zgu-o4SE/s1600/meninosabrincar.jpg>. Acesso em: 18 abr. 2018.

Disponível em: < <https://anapolistranstemporal.wordpress.com/2015/08/04/santana-padroeira-de-anapolis/>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

Disponível em: < <http://eixodoleitorcrateus.blogspot.com/2015/05/o-homem-trocado.html>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTY0ODM3NA/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Disponível em: < <https://www.pensador.com/frase/MTY0ODM3Mw/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Disponível em:< <https://www.pensador.com/frase/MjE4NTE3Mg/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Disponível em:< <https://kahoot.com/blog/tag/tips-tricks/page/2/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/veja-como-devera-ser-o-mundo-em-2050/60111>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Disponível em:<<https://hifenassessorialinguistica.wordpress.com/tag/terminacoes-am-e-ao/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Disponível em: <https://www.humorpholitico.com.br/genildo/aumentativo/>. Acesso em 14 jan. 2019.