

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

CRISTIANE SILVA DOS SANTOS MONÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/, EM ATAQUE SILÁBICO,
NA ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO: uma reflexão sociolinguística sobre o ensino
de ortografia**

TERESINA

2015

CRISTIANE SILVA DOS SANTOS MONÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/, EM ATAQUE SILÁBICO,
NA ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO: uma reflexão sociolinguística sobre o ensino
de ortografia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI- como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁreadeConcentração: Teoria da Linguagem e Ensino.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.

TERESINA

2015

CRISTIANE SILVA DOS SANTOS MONÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/, EM ATAQUE SILÁBICO,
NA ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO: uma reflexão sociolinguística sobre o ensino
de ortografia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da
Universidade Estadual do Piauí – UESPI- como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de Concentração: Teoria da Linguagem e Ensino.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
(Orientadora)

Profa Dra Catarina de Sena Sirqueira Mendes Costa (UFPI)
(1º examinadora)

Profa Dra. Ailma do Nascimento Silva (UESPI)
(2º examinadora)

A meus pais, que, a seu modo, mostraram-me que, para vencer na vida, precisamos caminhar com as próprias pernas, ensinaram-me a ser forte e independente, alcançando maturidade para transpor os obstáculos da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de traçar uma nova caminhada nesta vida terrena e cumprir a missão de educadora, dando-me muita firmeza para suportar os momentos difíceis até chegar a esta etapa da minha vida.

A meus pais, Lourdes e Raimundo, pela educação moral, pelos valores ensinados ao longo da vida, por terem me dado a oportunidade de estudar, mesmo com todas as dificuldades que sempre enfrentamos. Sem vocês, eu não estaria galgando mais essa vitória.

À minha família, avós, tias, irmãos, cunhada, primos e primas por sempre vibrarem por minhas vitórias me dando forças e incentivos para continuar lutando pelos meus objetivos.

A meu sobrinho Rômulo e à minha prima Eloísa, crianças que trouxeram doçura e alegria para minha existência.

À minha madrinha Socorro e ao meu padrinho Evaldo, que assumiram o papel de serem meus segundos pais e foram bem mais que isso. Obrigada por sempre ter vocês ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos que sempre estiveram acompanhando essa minha luta: Gislene, Neyliane, Thiago, Cristiane, Genise. Muitos “nãos” foram ditos a eles quando solicitaram minha presença, obrigada pela compreensão, paciência e força dadas durante todo esse período de reclusão.

Aos meus tios, Vera e Cláudio, por apoiar sempre os meus estudos, torcendo sempre para que eu conquistasse meus objetivos. A Barreto, com quem pude contar quando precisei adquirir livros, dando sempre as melhores indicações de editoras de sua confiança.

A meu namorado, Carlos Alberto, pelo seu amor, companheirismo, por me fazer sorrir quando eu estava triste e desanimada, por me ouvir e me aconselhar nos momentos de angústia, pela amizade, carinho e apoio durante toda essa jornada. Obrigada por ser sempre meu Preto de todas as horas.

Às amigas que conquistei durante o curso, Fabiana Amado, com quem dividi alegrias e tristezas, amiga e companheira de todas as horas; Gizele, minha companheira de luta, amiga sincera, que irradiou sempre sua alegria e fé nos momentos de dificuldade; Aldetrudes, amiga surpreendente, sempre disposta a ajudar, agradeço por sua prestatividade e doçura quando mais precisei; Nathália, que não nos deixou faltar humor e segurança nos momentos de desânimo; Estela, com sua tranquilidade e apoio em todos os momentos. Aos demais colegas do curso, com quem tive a honra e o prazer de vivenciar momentos de alegria, descontração, angústias e vitórias. A todos, muito obrigada!

Aos amigos do trabalho, sempre torcendo para que tudo desse certo, Dariana, Marina, Edilene, Louane, Jackson, Simone, Eduardo, Valdecira, Bruna, Rafael, Profº Solisticíos, Profº Ronaldo, Profª Elizângela, Profª Clotilde e demais amigos e colegas de trabalho que contribuíram para esse momento.

Um agradecimento especial a Paulo Venção e Dedé Naldson, pela grande gentileza de me substituírem nas escolas para que eu pudesse terminar a escrita desta pesquisa, sem o apoio e a prestatividade de vocês nesse momento crucial essa vitória não estaria garantida.

Aos meus alunos que se dispuseram a contribuir para a realização deste trabalho e pela compreensão nos momentos em que tive que me ausentar por causa do mestrado.

À minha orientadora, Dra. Lucirene Carvalho, que tem sido mais do que uma mãe para mim. Não poderia ter tido uma orientadora mais dedicada, mais presente, que não me deixou fraquejar em nenhum momento. Serei eternamente grata pelos incentivos, puxões de orelha, pelo carinho, pela positividade com que conduziu essa jornada, que não foi nada fácil, por abrir as portas da vida acadêmica mostrando o caminho que devo seguir e acreditar no meu potencial.

Ao corpo docente do PROFLETRAS, Dra. Lucirene Carvalho, Dra. Stella Viana, Dra. Ailma do Nascimento, Dr. Raimundo Gomes, Dra. Silvana Calixto, Dra. Bárbara Olímpia Dra, Nize Paraguassu, pelos conhecimentos compartilhados e por proporcionarem discussões riquíssimas que levarei para minha prática em sala de aula e estudos posteriores.

À banca examinadora, Dra. Ailma do Nascimento e Dra. Catarina de Sena, por me darem a honra de suas presenças no desfecho desse trabalho e por terem aceitado gentilmente o nosso convite.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse a esse momento tão aguardado, minha eterna gratidão.

O caminho para uma democracia é a distribuição de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

Bortoni-Ricardo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TEORIAS DA SÍLABA	18
2.1 Definições de Sílabas	18
2.2 Estrutura Interna da Sílabas do Português Brasileiro	19
2.2.1 O ataque silábico	23
2.2.2 A coda silábica.....	25
2.2.3 O peso silábico	26
2.2.4 O molde silábico.....	28
3 O SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM DESTAQUE PARA O FONEMA /S/	30
3.1 As Regularidades e Irregularidades do Sistema Ortográfico	32
3.1.1 Regularidades biunívocas	35
3.1.2 Regularidades contextuais	37
3.1.3 Regularidades morfossintáticas	38
3.1.4 Irregularidades	39
3.2 Regularidades e Irregularidades do Fonema /s/ em Ataque Silábico	40
3.2.1 Regras fonológicas (descodificação) do fonema /s/ em ataque silábico	44
3.2.2 Regras ortográficas (codificação) do fonema /s/ em ataque silábico	45
3.2.3 Regras de derivação morfológica aplicadas à codificação do fonema /s/ em ataque silábico	50
3.3 Erros Ortográficos Decorrentes de Representações Múltiplas	50
4 O ENSINO DE ORTOGRAFIA NA ESCOLA	53
4.1 Princípios para o Ensino de Ortografia	57
4.2 A Ortografia e o Livro Didático	58
4.2.1 Proposta metodológica da coleção Português Ideias & Linguagens (6º ano) sobre o ensino ortográfico	60
4.2.2 Proposta metodológica da coleção Português Linguagens (8º ano) sobre o ensino ortográfico	63
4.2.3 Proposta metodológica da coleção Singular Plural (9º ano) sobre o ensino ortográfico	64
5 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: um novo olhar para o ensino de língua materna	68

6 METODOLOGIA	75
6.1 Caracterização da Pesquisa	75
6.1.1 Instrumento de coleta de dados	76
6.2 Campo da Pesquisa	78
6.3 Sujeitos da Pesquisa	79
7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	81
7.1 Análise das Atividades de Coleta de Dados	81
7.2 Análise do Questionário de Sondagem de Leitura e Escrita	98
8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO.	107
8.1 Proposta para Trabalhar as Regularidades Contextuais do Fonema /s/ em Ataque Silábico	107
8.2 Proposta para Trabalhar as Regularidades Morfossintáticas do Fonema /s/ em Ataque Silábico.	110
8.3 Proposta para Trabalhar as Irregularidades do Fonema /s/ em Ataque Silábico	116
9 CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	127
ANEXOS	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Escala de sonoridade	25
Quadro 02- Padrões silábicos da língua portuguesa.....	28
Quadro 03- Correspondências biunívocas do dialeto carioca	35
Quadro 04- Correspondências grafo-fonêmicas independentes do contexto	35
Quadro 05- Regularidades contextuais do português brasileiro	37
Quadro 06- Regularidades morfossintáticas do português brasileiro	39
Quadro 07- Irregularidades do português brasileiro.....	40
Quadro 08- Representações gráficas do fonema /s/ em posição inicial e medial nas palavras.....	41
Quadro 09- Regularidades e irregularidades do fonema /s/	43
Quadro 10- Categorias para a diagnose de erros	54
Quadro 11- Caracterização dos alunos por idade e sexo.....	79
Quadro 12- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos no ditado de palavras conhecidas	81
Quadro 13- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos no ditado imagético	85
Quadro 14- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos no ditado de texto	88
Quadro 15- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos na atividade de palavras lacunadas	92
Quadro 16- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos na produção de texto espontâneo	95
Quadro 17- Respostas dos alunos sobre as perguntas contidas no questionário de sondagem de leitura e escrita.....	98
Quadro 18- Plano de aplicação do módulo 1	108
Quadro 19- Plano de aplicação do módulo 2.....	110
Quadro 20- Plano de aplicação do módulo 3.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 1	84
Gráfico 02- Total de erros produzidos por categoria no ditado de palavras conhecidas.....	84
Gráfico 03- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 2	87
Gráfico 04- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência no ditado imagético	88
Gráfico 05- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 3	91
Gráfico 06- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência no ditado de texto	91
Gráfico 07- Erros produzidos posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 4	94
Gráfico 08- Total de erros por contexto de ocorrência na atividade de palavras lacunadas	94
Gráfico 09- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 5	96
Gráfico 10- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência na produção de texto espontâneo	97
Gráfico 11- Hábito de leitura dos participantes	101
Gráfico 12- Domínios sociais que influenciam na prática da leitura dos participantes	102
Gráfico 13- Frequência de produção de texto nos anos iniciais (1° ao 5° ano)	103
Gráfico 14- Métodos usados pelos professores dos anos iniciais para trabalhar a ortografia.....	104
Gráfico 15- Intervenção dos professores dos anos iniciais sobre os erros ortográficos	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Estrutura silábica da Teoria dos Constituintes.....	20
Figura 02- Estrutura silábica da Teoria Métrica.....	20
Figura 03- Princípios de composição da sílaba básica.....	21
Figura 04- Estrutura sonora da sílaba.....	21
Figura 05- Estrutura silábica da Teoria Autossegmental.....	22
Figura 06- Hierarquização das unidades fonológicas.....	23
Figura 07- Estrutura silábica ataque simples.....	24
Figura 08- Estrutura silábica ataque ramificado.....	24
Figura 09- Sílabas pesadas, Teoria Métrica.....	27
Figura 10- Sílabas leves, Teoria Métrica.....	27
Figura 11- Sílaba pesada μ e sílaba leve μ	27
Figura 12- Atividade de ortografia proposta na coleção Português Ideias & Linguagens .	62
Figura 13- Atividade de ortografia proposta na coleção Português Linguagens.....	63
Figura 14- Atividade de ortografia proposta na coleção Singular Plural.	65

RESUMO

As alterações ou erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas são problemas comuns na escrita dos alunos do 6º ano, visto que ainda apresentam dificuldades provenientes da aquisição do ensino da língua escrita. O aluno desse ano por não ter, ainda, apropriado-se completamente da grafia convencionada da língua, quer por motivos relacionados à etapa de alfabetização ou outros quaisquer, imprime na escrita esses erros considerados comuns no processo de aprendizagem, mas que necessitam de atenção no ensino de ortografia. Diante do exposto, este trabalho intitulado “as representações múltiplas do fonema /s/ em ataque silábico na escrita de alunos do 6º ano: uma reflexão sociolinguística sobre o ensino de ortografia” objetiva analisar os erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos, assim como os fatores que possibilitam essas ocorrências, refletindo sobre a apropriação do sistema ortográfico e a prática de ensino de ortografia sob uma perspectiva sociolinguística. Pretende, ainda, discutir os princípios do sistema ortográfico e o ensino de ortografia, identificando que estratégias ou princípios são utilizados na escolha de letras que representam o fonema /s/ no ato da escrita, categorizando as situações de erros de múltiplas representações do fonema /s/, verificando em quais contextos há maior produção de erros, apresentando estratégias que auxiliem na minimização dessa ocorrência na produção escrita dos alunos. Com base nos objetivos, caracterizou-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Com relação aos procedimentos técnicos, adotaram-se as pesquisas de campo e bibliográfica e quanto à análise e interpretação de dados é de cunho quantitativo e qualitativo. Para a coleta de dados desta pesquisa foram aplicados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário de sondagem de leitura e escrita, ditado de palavras conhecidas, ditado de texto, ditado imagético, atividade de palavras lacunadas, e produção de texto espontâneo. Esta pesquisa se sustenta nos estudos sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2014), no suporte teórico acerca de fonética e fonologia, especificamente, na constituição silábica discutida por Bisol (2005), Câmara Jr. (2001), Collischonn (2005), Hora (2009), nas pesquisas sobre o sistema alfabético de Scliar-Cabral (2003), Cagliari (1995), nas concepções de ensino de ortografia por Faraco (2010), Morais (2000, 2007), Monteiro (1999), Rego (2007), Nóbrega (2013), acerca das representações múltiplas de Zorzi (1998), dentre outros autores que se têm preocupado com os percalços por que passa o ensino de ortografia na escola e a aquisição da escrita das crianças em fase escolar. Constatou-se, com esse estudo, que os erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/ em ataque silábico necessitam de atenção no ensino de ortografia, no que se refere aos contextos de regularidades e de irregularidades, e que esse ensino seja delineado de forma reflexiva e sistemática conduzindo o aluno ao aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ortografia. Erros ortográficos. Representações múltiplas do fonema /s/ em ataque silábico. Sociolinguística Educacional.

ABSTRACT

Changes or spelling errors due to multiple representations are common problems in writing of the students of the 6th year, as still present difficulties from the acquisition of written language teaching. The student this year for not, yet, completely appropriate the agreed spelling of the language, either for reasons related to literacy step or any others in writing, these errors considered common in the learning process, but need attention in teaching spelling. Given the above, this work titled "Multiple representations of the phoneme / s / in syllabic attack in the writing of students of the 6th year: a sociolinguistic reflection on the teaching of spelling" aims to analyze errors resulting from multiple representations of the phoneme / s / in syllabic attack on students' writing, as well as factors that enable these events, thinking on the appropriation of the spelling system and the practice of teaching spelling in a sociolinguistic perspective. It also intends to discuss the principles of the spelling system and the teaching of spelling, identifying what strategies or principles are used in choosing letters representing the phoneme / s / in the act of writing, categorizing situations of errors of multiple representations of the phoneme / s /, checking in what contexts there is more production of errors, presenting strategies that help to minimize this occurrence in the written production of the students. Based on the objectives, it was characterized as an exploratory and descriptive research. Regarding the technical procedures it was adopted field research and literature and the analysis and interpretation of data is quantitative and qualitative nature. For data collection of this research the following data collection instruments were applied: reading and writing survey questionnaire, dictation of known words, text and imagery, fill in the blanks activity, and spontaneous text production. This research is based on sociolinguistic studies of Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2014), the theoretical support about phonetics and phonology, specifically in syllabic constitution discussed by Bisol (2005), Câmara Jr. (2001), Collischonn (2005), Hora (2009), in research on the alphabetic system of Seliar-Cabral (2003), Cagliari (1995), the spelling teaching concepts by Faraco (2010), Morais (2000, 2007), Monteiro (1999) Rego (2007), Nóbrega (2013), about the multiple representations of Zorzi (1998), among other authors who have been concerned about the mishaps experienced by the teaching of spelling in school and the acquisition of the writing of schoolchildren. It was found, with this study, the errors motivated by multiple representations of the phoneme / s / in syllabic attack need attention in the teaching of spelling, in relation to the contexts of regularities and irregularities, and that teaching is reflective and systematic, driving the student to learning.

KEYWORDS: Teaching of spelling. Spelling errors. Multiple representations of the phoneme / s / in syllabic attack. Educational Sociolinguistics.

1 INTRODUÇÃO

A escola tem a função primordial de escolarizar os indivíduos, e esta tarefa envolve, principalmente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que, por sua vez, estão vinculadas ao processo de alfabetização. Esse processo tem sido motivo de preocupação para muitos estudiosos não só por ter se tornado complexo ao longo dos anos, devido aos grandes problemas que são enfrentados na educação, muitos de origem social, política e econômica, mas também por apresentar pouca evolução no ensino-aprendizagem das habilidades citadas.

Sendo o principal papel da escola preparar os alunos para o uso efetivo da leitura e escrita, por que ainda se verificam dificuldades no ensino-aprendizagem de tais habilidades?; Como está sendo feito o trabalho da escola para esses fins?. O aluno deve ser preparado para comunicar-se com o mundo das mais variadas formas. A oralidade é a primeira habilidade que ele desenvolve desde quando começa a falar, e a escola tem a missão de aprimorá-la, respeitando sempre a bagagem linguística e cultural do educando. Da mesma forma, o trabalho com a leitura e a escrita deve ser extremamente cuidadoso, porque é através do ambiente escolar que muitos terão o primeiro contato com essas práticas.

Refletindo sobre o exposto, deve-se pensar a escola como um ambiente que propicie um aprendizado efetivo por meio do ensino de leitura e escrita e de outras habilidades ligadas a elas, como também um lugar que vise amenizar as dificuldades apresentadas durante esse processo com um olhar voltado para as particularidades individuais e coletivas dos alunos.

Nesta pesquisa, intitulada “As representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos do 6º ano: uma reflexão sociolinguística sobre o ensino de ortografia”, aborda-se o ensino da habilidade escrita especialmente o ensino e aprendizagem de ortografia que constituem o tema deste trabalho.

As alterações ou erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas são problemas comuns na escrita dos alunos do 6º ano, visto que ainda apresentam dificuldades provenientes da aquisição do ensino da língua escrita.

A noção de erro tratada neste trabalho está vinculada à modalidade escrita para a qual se determinou um padrão a ser seguido, ou seja, regras estabelecidas para uma escrita correta. Quando o erro se refere à língua oral, este não resulta de uma transgressão de um sistema de regras pré-estabelecido, mas sim pela (in) adequação de usos.

Dentre outros erros ortográficos encontrados, alguns estudos notificaram que este é o mais inquietante por abranger uma maior quantidade de palavras da língua portuguesa que contêm um número significativo de fonemas representados por uma letra e vice-versa.

As representações múltiplas do fonema /s/ foram escolhidas para esse estudo, primeiro por apresentar um grande número de grafemas que representem esse som e, além disso, essa variada representatividade pode ser um dos motivos da ocorrência dos erros na escrita dos alunos. Delimitou-se o estudo desse fonema no ataque da sílaba por ser a posição mais frequente dessa unidade sonora e, conseqüentemente, com maior índice de erros observados nas produções espontâneas.

Além disso, há necessidade de correlacionar estudos sobre o tema às produções escritas dos alunos e ao ensino de ortografia que tem sido desenvolvido na escola, esta, tão carente de um trabalho consistente nesse aspecto.

Em razão do já exposto, justifica-se o interesse em investigar as representações múltiplas do fonema /s/ em posição de ataque na escrita dos alunos do 6º ano com o objetivo de desenvolver um ensino reflexivo de ortografia na escola para melhorar a escrita ortográfica e, conseqüentemente, a produção de texto com os alunos do ano mencionado.

A relevância desta pesquisa recai, também, sobre a possibilidade de auxiliar os professores de língua portuguesa que desconheçam ou tenham interesse em ampliar seus conhecimentos sobre os princípios do sistema alfabético, em especial sobre o fonema em questão, servindo, também, de estímulo para uma renovação na prática do ensino de ortografia.

Para fundamentar a pesquisa, adotaram-se os estudos sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2014), o suporte teórico acerca de fonética e fonologia, especificamente sobre as teorias da sílaba, de Bisol (2005), Câmara Jr. (2001), Collischonn (2005), Hora (2009); sobre o sistema alfabético, embasou-se em Scliar-Cabral (2003), Cagliari (1995), Oliveira (2005). Quanto às concepções do ensino de ortografia e regularidades e irregularidades do sistema ortográfico tomou-se como referência Faraco (2010), Morais (2000, 2007), Monteiro (1999), Rego (2007), Nóbrega (2013) e acerca das representações múltiplas utilizaram-se as contribuições das pesquisas de Zorzi (1998) com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante mencionar que as representações do fonema /s/ em posição de ataque na constituição silábica, quer no início ou no meio das palavras, são regulares e outras são arbitrárias, ou seja, as primeiras são determinadas por regras e as segundas por convenção ou por sua etimologia. Nesse sentido, esta pesquisa será norteadada com base nos seguintes questionamentos: 1- Os erros ortográficos das representações do fonema /s/, nessa posição silábica específica, são mais recorrentes em contextos regulares ou arbitrários? 2- Que critérios ortográficos os alunos utilizam para a escolha das letras que representam esse som?

3- O ensino de ortografia que tem sido desenvolvido pela escola tem contribuído para a minimização desses erros?

A partir desses questionamentos, levantaram-se as seguintes hipóteses que serão refutadas ou ratificadas no decorrer desta pesquisa: 1-A arbitrariedade é uma das maiores causas dos erros decorrentes das representações do fonema em estudo. O desconhecimento das palavras ocasionado pelo pouco uso no dia-a-dia ou pela falta de conhecimento etimológico das mesmas pode influenciar na produção do erro. Nesses casos, não há regras que possibilitem ao aluno a escrita correta dessas palavras. A ocorrência de erros em situações regulares pode se dar por problemas no ensino de ortografia em anos anteriores ou de origem fonológica, uma vez que o aluno não faz a correspondência grafema/fonema de maneira adequada na posição silábica em estudo diante de contextos específicos; 2- Pode haver escolhas aleatórias de grafemas para a representação dessa unidade sonora, o que permite observar uma mesma palavra escrita de várias maneiras por um mesmo aluno, tendo em vista que ele já domina a correspondência grafo-fonêmica, ou seja, que ele já sabe que determinadas letras representam um determinado som; 3- O ensino de ortografia que tem sido desenvolvido na escola está pautado na concepção tradicional de ensino da língua materna, por meio de memorização de regras, de atividades de repetição, não conduzindo o aluno a uma prática reflexiva da ortografia nas atividades de escrita. Nesse sentido, a sociolinguística pode ser um caminho para proporcionar a reflexão sobre a ortografia em sala de aula.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar os erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos, assim como os fatores que possibilitam essas ocorrências, refletindo sobre a apropriação do sistema ortográfico e a prática de ensino de ortografia em uma perspectiva sociolinguística. Para ter uma maior concretude do objeto de estudo que se pretende investigar, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: 1- Discutir os princípios do sistema ortográfico e o ensino de ortografia; 2- Identificar que estratégias ou princípios são utilizados na escolha de letras que representam o fonema /s/ no ato da escrita; 3- Categorizar as situações de erros de múltiplas representações do fonema /s/; 4- Verificar em quais contextos há maior produção de erros; 5- Apresentar estratégias que auxiliem na minimização da ocorrência desses erros na produção escrita dos alunos.

Este trabalho está organizado em sete capítulos além de introdução e conclusão. O segundo capítulo apresenta um panorama dos estudos sobre a sílaba, seus conceitos, bem como as teorias formuladas ao longo do tempo. Descrevem-se nele, principalmente, os aspectos que dizem respeito ao seu caráter estrutural e fonológico. O constructo teórico do

referido capítulo parte de definições primitivas sobre a sílaba, de conceitos de antigas gramáticas de língua portuguesa europeias até chegar a estudos contemporâneos, de caráter fonológico, surgidos a partir dos anos 70.

No terceiro capítulo discutem-se os princípios que regem o sistema alfabético do português descrevendo as regras ortográficas do fonema em questão. Abordam-se, ainda, os conceitos de regularidades e irregularidades do sistema ortográfico contemplados por diversos autores que estudam o ensino e a aprendizagem da ortografia e os erros decorrentes de representações múltiplas do fonema /s/.

O quarto capítulo trata do ensino da ortografia na escola e como ele vem sendo desenvolvido ao longo do tempo, aborda os princípios postulados por alguns autores para um ensino reflexivo de ortografia e ainda uma análise sobre como o livro didático trabalha as questões ortográficas do fonema /s/.

O quinto capítulo trata das contribuições da sociolinguística educacional, um estudo voltado para o tratamento das variedades linguísticas em sala de aula pautado numa pedagogia culturalmente sensível.

O sexto capítulo se refere aos procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, também detalha os sujeitos e local da pesquisa, as atividades de coletas de dados e como se procedeu à análise e interpretação deles.

O sétimo capítulo aborda a análise e interpretação dos dados da pesquisa, apontando os resultados obtidos com relação ao objeto de estudo.

O oitavo capítulo se refere à proposta de intervenção, apresentando-se um conjunto de estratégias como sugestão para trabalhar as dificuldades evidenciadas pelos alunos com o objeto de estudo desta pesquisa.

Em síntese, espera-se que esse estudo possa trazer contribuições ao ensino de ortografia com vistas à redução dos erros ortográficos na escrita de alunos do ensino fundamental, servindo, também, de base para a reflexão sobre erros da mesma natureza e auxiliando, nesse sentido, a prática do professor de língua materna.

2 TEORIAS DA SÍLABA

Neste capítulo, far-se-á um a discussão de alguns estudos sobre a sílaba, seus conceitos, bem como de algumas teorias formuladas ao longo do tempo que se considerou importantes para o embasamento dessa pesquisa. Descrevem-se, principalmente, os aspectos que dizem respeito ao seu caráter estrutural e fonológico.

2.1 Definições de Sílaba

A definição de sílaba, de modo geral, tem sido discutida por muitos autores ao longo de várias décadas. Nesta seção foram abordados alguns desses conceitos que são relevantes para esta pesquisa, já que está se trata de um estudo de um fonema que ocupa uma determinada posição silábica proveniente de teorias da sílaba postuladas e defendidas por alguns teóricos.

Para Câmara Jr. (2001) é bastante difícil definir a sílaba do ponto de vista fonético, porque se tem tomado como base o efeito auditivo (sílaba sonora), a força expiratória (sílaba dinâmica), o encadeamento articulatorio na produção contínua dos sons vocais (sílaba articulatória), a tensão muscular (sílaba intensiva) ou, mais precisamente, o conjunto da musculatura peitoral, como ele descreveu segundo teóricos nos quais o autor se baseou.

Câmara Jr. (2001) explica que, entre todos esses pontos de vista, há um fator em comum, que é um movimento crescente, o ápice/centro silábico logo seguido de um movimento decrescente resultante do efeito auditivo, da força expiratória ou de outro fator dentre os que já foram explicitados.

O autor reforça que a vogal é o som vocal mais sonoro e de maior força expiratória ou de tensão muscular, por isso, em todas as línguas ela ocupa o centro da sílaba, mesmo que algumas consoantes não estejam excluídas dessa posição.

Em algumas gramáticas tradicionais, o conceito de sílaba aparece como um agrupamento de sons em torno de uma vogal. Segundo Freitas e Santos (2001), esse conceito foi concebido bem antes das primeiras gramáticas do Português. Em seu trabalho, Freitas e Santos (2001) disponibilizam alguns conceitos das gramáticas antigas, um deles é o de Fernão d'Oliveira (1536-1871) da *Grammatica da Linguagem Portuguesa*. Nela, o autor informa que:

capítulo XIX das syllabas

Syllaba dizê os grâmaticos he vocábulo grego equer dizer ajuntamêto de letras: mas nos deixada a interpretação do vocabulo seja cujo for, podemos dizer q syllaba he hũa so voz formado cõ letra ou letras: a ql pode sinificar por si ou ser parte de dição: e assi as vogaes ainda q sejaõ ê ditõgo podê formar syllaba sê outra ajuda: e as cõsoãtes naõ, se não mesturadas cõ as vogaes. (FERNÃO D'OLIVEIRA, p. 43 apud FREITAS E SANTOS 2001, p.20)

Com esse conceito, já se notam indícios de estrutura silábica no que diz respeito à importância do núcleo vocálico.

Nessa mesma perspectiva, abordaram ainda a definição de sílaba defendida por João de Barros (1540-1971), para quem “sílaba é ûa das quatro partes da nossa gramática que corresponde à Prosódia, que quer dizer acento e canto. A qual silaba é ajuntamento de ûa vogal com ûa e duas e às vezes três consoantes que juntamente fazem ûa so voz.”

De acordo com levantamento nas gramáticas antigas, Freitas e Santos (2001, p.21) informam que o conceito predominante de sílaba é o de que esta é “o resultado de um único movimento expiratório, de uma única emissão de voz.”

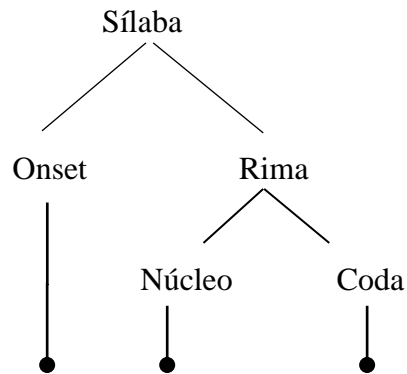
As descrições sobre a estrutura silábica nas gramáticas de língua portuguesa são incipientes, assim como as tipologias de classificação silábica que se restringem a classificá-la somente como: aberta (terminada em vogal), fechada (terminada em consoante), tônica (transporta acento) e átona (não transporta acento).

Nos anos 70, já se discutia sobre o caráter fonológico da sílaba. Por meio dos estudos de Hopper (1976) e Kahn (1976), aos poucos ela foi sendo concebida como uma unidade fonológica. Somente a partir dos anos 80 é que várias línguas do mundo começaram a ser descritas quanto às suas estruturas silábicas. Para tanto, foram utilizados vários modelos, os quais são descritos na próxima seção.

2.2 Estrutura Interna da Sílaba do Português Brasileiro

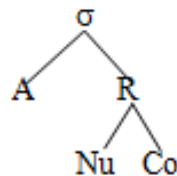
A literatura referente aos estudos da estrutura da sílaba afirma que há duas teorias silábicas. Collischonn (2005) aborda duas teorias, uma denominada de teoria métrica e teoria autosegmental, já Alvarenga e Oliveira (1997, p. 130) cita a teoria dos constituintes e a teoria da sonoridade, nomenclaturas diferentes para o mesmo propósito. A sílaba, na teoria dos constituintes, é tida como “uma estrutura hierárquica de posições puras.” Esta estrutura pode ser representada da seguinte maneira, conforme demonstram Alvarenga e Oliveira (1997, p. 130), na figura 01:

Figura 01- Estrutura silábica da Teoria dos Constituintes



Esse é o mesmo modelo postulado anteriormente por Selkirk (1982), o qual defende a teoria métrica da sílaba, modelo que também é o adotado nesta pesquisa. Em Collischonn (2005, p. 102), esta mesma estrutura é demonstrada como se verifica na figura 02:

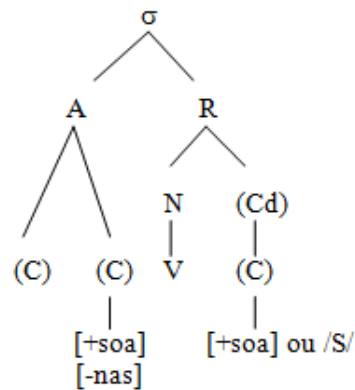
Figura 02- Estrutura silábica da Teoria Métrica



Na figura acima, vê-se a letra grega σ (sigma), que representa a sílaba, A o ataque, R a rima que se subdivide em Nu (núcleo) e Co (coda). Como se percebe, ataque e *onset* configuram o mesmo significado. Alguns autores preferem chamar *onset*, outros preferem denominar ataque. Neste trabalho, optou-se por chamar essa posição silábica de ataque.

Bisol (1999, p. 703), citando Selkirk (1982), considera que “as regras de composição da sílaba básica são na verdade, princípios” que são demonstrados “por meio de uma árvore binária”. Em português, esses princípios dão origem ao padrão canônico CCVC (C): C (consoante) e V (vogal), como se observa na figura 03:

Figura 03- Princípios de composição da sílaba básica



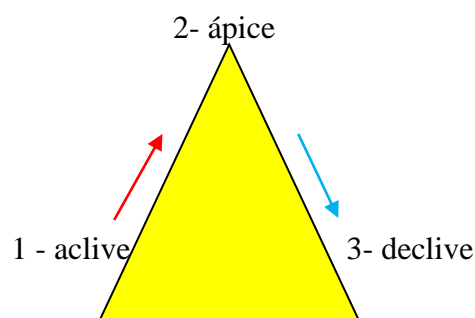
Fonte: Bisol (1999, p.703)

De acordo com esse padrão, depreende-se que a sílaba do português tem uma estrutura binária constituída por ataque e rima, em que apenas a rima é obrigatória. A rima tem estrutura binária, constituída por núcleo e coda, em que o núcleo é a vogal e a coda uma soante; e o ataque pode ter, no máximo, dois segmentos, em que o segundo destes é uma soante não-nasal.

Callou e Leite (2003) e Silva (2013), em seus trabalhos, concordam que a sílaba é o resultado da expulsão do ar em jatos sucessivos por contração e relaxamento dos músculos respiratórios.

Esse processo que ocorre durante a expulsão do ar possui uma estrutura sonora que os autores descrevem em três partes: 1- aclave, 2- ápice e 3-declive (CALLOU E LEITE, 2003) ou 1-parte periférica de intensificação de força, 2- pico ou núcleo e 3-parte periférica de redução de força (CRISTÓFARO SILVA, 2013). As partes 1 e 3 correspondem aos segmentos consonantais, ou seja, são preenchidas por consoantes e a parte 2 corresponde aos segmentos vocálicos. Na ausência de 1 e 2, a parte 3 ocupará toda a estrutura silábica. Pode-se observar essa estrutura na figura 04:

Figura 04- Estrutura sonora da sílaba



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Callou e Leite (2003)

Percebe-se que essa estruturação sonora permite distinguir as duas grandes classes de sons, as consoantes e as vogais, as primeiras ocupam as margens da sílaba e a segunda, o núcleo. Pode-se encontrar, dependendo da língua, a ausência de consoantes na periferia das sílabas assim como a presença de mais de uma na mesma sílaba.

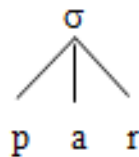
Com relação à ausência ou não das consoantes no declive, a sílaba pode ser aberta ou travada. Conforme explicita Callou e Leite (2003, p.30), “uma sílaba é aberta quando não há consoante em seu declive (ex.: ‘má’) e travada quando a tem (ex.: ‘mar’)”.

Alvarenga e Oliveira intitulam essa estruturação sonora da sílaba de Teoria da Sonoridade, na qual a sílaba é definida como:

uma curva que cresce (do onset) até um ponto de inflexão, o ápice silábico (o núcleo silábico), e que decresce em seguida até um ponto autorizado na língua (coda). A parte inicial e crescente da curva corresponde ao onset, o ponto de inflexão superior corresponde ao núcleo silábico, a parte final decrescente corresponde à coda. (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997, p. 131).

Uma explicação similar é detalhada pela teoria autosegmental formulada por Kahn (1976), que concebe camadas independentes que constituem as sílabas nas quais estão ligados os segmentos. Esse modelo silábico é representado na figura 05, conforme demonstra Collischonn (2005, p. 101)

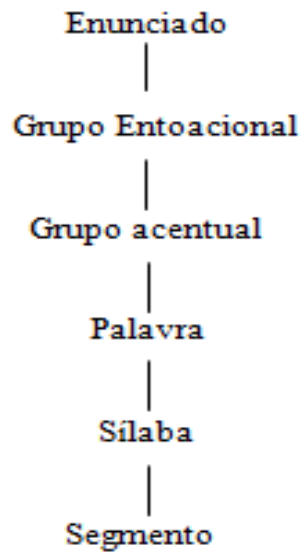
Figura 05 – Estrutura silábica da Teoria Autossegmental



Segundo Collischonn (2005), essa teoria pressupõe que esses elementos se relacionam de forma igualitária e que a sílaba inteira pode sofrer fenômenos fonológicos, portanto a sílaba é uma unidade indissociável e não possui uma estrutura interna. Entre os defensores dessa teoria estão Clements e Keyser (1983) e Nespor e Vogel (1986).

É importante ressaltar que não existe um consenso entre os pesquisadores sobre a estrutura interna da sílaba, porém não se pode desconsiderar que ela tem um papel importante na hierarquia fonológica como se pode verificar na figura 06, a seguir demonstrada por Freitas e Santos:

Figura 06 – Hierarquização das unidades fonológicas



Fonte: Freitas e Santos (2001, p, 19)

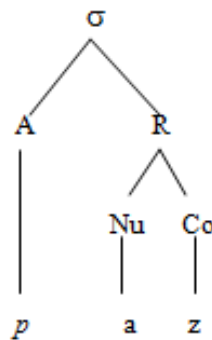
Considerando-se que esta pesquisa está voltada para o estudo do fonema /s/ em ataque silábico, optou-se pela ênfase na teoria métrica da sílaba ou dos constituintes silábicos pertencente aos modelos não-lineares da teoria fonológica.

2.2.1 O ataque silábico

O *onset* ou ataque não é uma parte obrigatória da sílaba, mas pode ser preenchido por uma ou duas consoantes. Quando ele é preenchido por uma consoante, é chamado de ataque simples e pode ocorrer em posições iniciais e mediais na palavra. Conforme Hora (2009), o ataque pode ser ocupado por todas as consoantes, porém, com casos pouco produtivos em posição inicial com o nh /ɲ/ e o lh /ʎ/. Quando esse constituinte silábico é composto por duas consoantes, ele pode ser caracterizado como *onset*/ataque complexo ou ramificado.

Na figura 07, pode-se verificar como se estrutura o ataque simples na palavra *paz*:

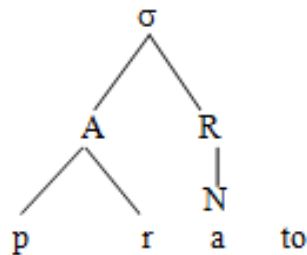
Figura 07- Estrutura silábica ataque simples



Fonte: Adaptado de Collischonn (2005)

Na figura 08, pode-se verificar o ataque ramificado na primeira sílaba da palavra *prato*:

Figura 08- Estrutura silábica ataque ramificado



Fonte: Adaptado de Collischonn (2005)

No ataque complexo ou ramificado, Hora (2009) afirma que somente as consoantes líquidas (l e r) podem ocupar a segunda posição do ataque, independentemente de a sílaba ocorrer em posição inicial ou medial.

Freitas e Santos (2001, p. 34) elencam os ataques ramificados mais frequentes na língua portuguesa, como se verifica abaixo.

a) Oclusiva + vibrante /r/

[pr] a.dro

[br] u.ma

[tr] i.go

[dr] e.nar

[kr] a.vro

a[gr]í.co.la

b) Oclusiva + lateral /l/

[pl]a.nal.to

[bl]oco

[kl]a.rei.ra

a[gl]u.me.ra.do

c) Fricativa + vibrante /r/

[fr]u.ta

la.[vr]ar

d) Fricativa + lateral /l/

[fl]or

Na estrutura silábica existem as restrições com relação à sequência de elementos no interior dos seus constituintes e como eles se combinam. No caso do ataque silábico do português, quando é complexo, ou seja, formado por mais de uma consoante, ele só pode ser constituído por uma obstruinte (p, b, t, d, c, g, f, v) seguida de uma líquida (r, l). Combinações como tl, sl, zl, sr, zr não são possíveis em sílabas do português, apenas a junção vl, que é mais rara, ocorre no nome *Vladimir*, que corresponde a um empréstimo de uma língua estrangeira (COLLISCHONN, 2005).

Tais impossibilidades de combinações entre os segmentos, principalmente no ataque, são justificadas pela escala de sonoridade. De acordo com essa escala, somente o elemento mais sonoro pode ocupar o núcleo da sílaba, no caso as vogais. Quando existe mais de um elemento no ataque ou na coda, estes seguem uma ordem de sonoridade crescente em direção ao núcleo.

Collischonn apresenta a escala de sonoridade como se descreve no quadro 01:

Quadro 01: Escala de sonoridade

Vogal	>	líquida	>	Nasal	>	Obstruinte
3		2		1		0

Fonte: Collischonn (2005, p. 111)

De acordo com essa escala, Collischonn (2005) afirma que uma sequência com sonoridade decrescente como, por exemplo, *nt* não pode constituir ataque, mas pode formar a coda, enquanto a sequência *br* pode constituir ataque, mas não a coda.

2.2.2 A coda silábica

Como se pôde observar, a coda é um elemento pertencente à rima, situada logo à direita do núcleo. A coda, assim como o ataque, não é um componente obrigatório, porém, quando presente na sílaba, o número de fonemas que a ocupa é bastante restrito, somente /l, r, S, N/ podem preencher essa posição (HORA, 2009).

Existem alguns autores como Mateus e d'Andrade (2000 apud MEZZOMO, 2004), que consideram que apenas as líquidas e as fricativas podem fazer parte desse contexto, desse modo, as nasais são desconsideradas.

Mezzomo (2004) explicita que as nasais só são admitidas em coda como um arquifonema e diante de consoantes labiais (p, b), anteriores (t) e posteriores (g) em posição medial na sílaba. Quando em posição final, dependendo do dialeto, as nasais são produzidas como glides ([w], [y]), formando um ditongo, no entanto, transferindo sua nasalidade tanto para a vogal do núcleo quanto para a semivogal produzida (Ex.: 'tem' ['tēy], 'cantaram' [kãtarãw]).

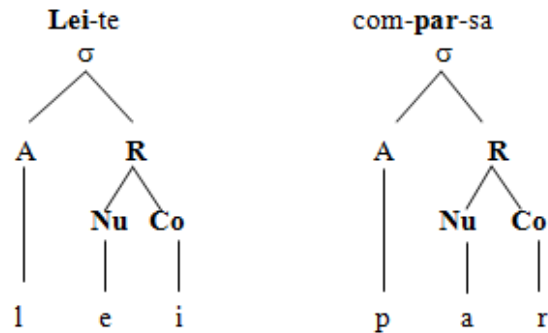
Há discordâncias entre alguns autores sobre a ramificação da coda e os segmentos que a constituem. Freitas e Santos (2001) defendem que só existe coda simples por considerar a coda complexa algo raro no português, apenas nas palavras *solstício* e *perspectiva*. Os autores demonstram, ainda, que no caso da palavra *transporte* ou exemplos semelhantes, não há a existência da coda complexa visto que a consoante *n* marca apenas nasalidade, sendo a consoante *s* a ocupante da coda silábica. Já Hora (2009) e Mezzomo (2004) admitem a existência da coda complexa no português. Mezzomo (2004) afirma que o português possui cinco tipos de sílaba com coda simples e três com coda complexa. Ambos os autores colocam como exemplos de coda silábica as palavras *monstro*, *transporte*, *perspicaz*, *perspectiva*, *abstrato*, *tórax*, *Félix*.

Freitas e Santos (2001) apontam que, em outras línguas como no inglês, por exemplo, existe a coda ramificada ou complexa como na palavra *best* e no holandês, como na palavra *feest*.

2.2.3 O peso silábico

As sílabas podem ser pesadas ou leves. A sílaba é leve quando é constituída apenas por uma vogal e pesada quando é constituída por uma vogal + consoante ou por vogal + vogal (ditongo ou vogal longa). O ataque não influencia no peso da sílaba, somente a rima contribui para isso. Portanto, uma sílaba só é pesada quando apresenta ramificação em sua rima. Isso pode ser verificado na figura 09.

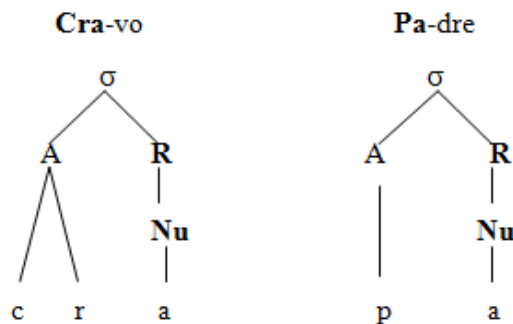
Figura 09- Sílabas pesadas, Teoria Métrica



Fonte: Adaptado de Collischon (2005)

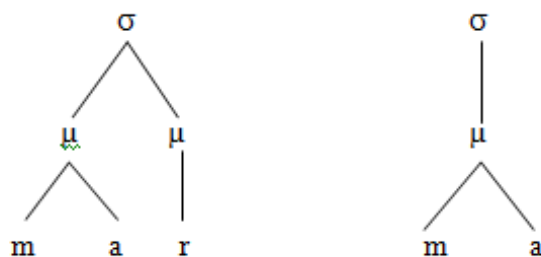
Na figura 10, observa-se a estrutura de sílabas leves, a primeira *cra-* possui um ataque ramificado, mas, como já foi dito, o ataque não influencia no peso da sílaba.

Figura 10- Sílabas leves, Teoria Métrica



Fonte Adaptado de Collischonn (2005)

Outra proposta teórica da sílaba foi defendida por Hyman (1985) a qual reside em constituintes ou unidades de peso conhecidas como moras (COLLISCHONN, 2005). Para esse autor, uma sílaba pesada representa duas moras e uma sílaba leve, apenas uma, como está expresso na figura 11.

Figura 11: Sílaba pesada μ e sílaba leve μ 

Fonte: Collischonn (2005, p. 106)

De acordo com a teoria das moras, Collischonn (2005) afirma que, quando um segmento é apagado em decorrência de uma regra fonológica, sua duração pode permanecer incólume e ser assimilada por outro segmento vizinho, fenômeno que pode ser chamado de alongamento compensatório.

2.2.4 O molde silábico

Para expressar as diferenças entre as línguas, foi instituído o molde silábico, pois estas diferem em relação à quantidade de segmentos em cada constituinte silábico. Para Collischonn (2005, p.108), “o molde é uma afirmação geral a respeito da estrutura possível de sílabas numa determinada língua”. No inglês, por exemplo, a menor estrutura é VC ou VV e a máxima é CCVVCC em que V (Vogal) e C (consoante). Como já foi explicitado, o núcleo é o único elemento que não pode deixar de existir, já o ataque e a coda são opcionais. Collischonn (2005) descreve os seguintes padrões silábicos da língua portuguesa, como se verifica no quadro 02:

Quadro 02- Padrões silábicos da língua portuguesa

V	<u>É</u>
VC	<u>Ar</u>
VCC	<u>Instante</u>
CV	<u>Cá</u>
CVC	<u>Lar</u>
CVCC	<u>Monstro</u>
CCV	<u>Tri</u>
CCVC	<u>Três</u>
CCVCC	<u>Transporte</u>
VV	<u>Aula</u>
CVV	<u>Lei</u>
CCVV	<u>Grau</u>
CCVVC	<u>Claustro</u>

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Collischonn (2005, p. 117)

No português, há divergentes opiniões sobre o número máximo de elementos de uma sílaba, devido a diferentes análises fonológicas defendidas pelos autores.

Não se verifica entre os padrões descritos por Collischonn (2005), a formação CVVV e CVVVC, decorrente dos tritongos existentes no português, que, embora menos recorrentes, fazem parte dos padrões silábicos do português e presentes no ensino da gramática nos livros didáticos.

Acrescentam-se, então, essas sequências, como demonstram os exemplos:

CVVV saguão, averig^{uei}, sagueiro

CVVVC iguais, quais

Dos exemplos mencionados, observa-se que a palavra “saguão” é a única primitiva, as demais sofrem algum tipo de flexão como “averigüei”, “iguais”, “quais” e outras com processo de derivação como se observa na palavra “sagueiro”¹ derivado de “sagu”.

De posse do conhecimento sobre sílaba e como seus constituintes estão relacionados nas teorias descritas, contemplam-se, no capítulo a seguir, os princípios do sistema alfabético e sua constituição, desde o seu surgimento, voltando-se mais especificamente para os grafemas representativos do fonema /s/.

¹ A palavra sagueiro, que antes da nova reforma ortográfica antes escrita “sagüeiro”, significa Palmácea que dá o sagu, um tipo de amido.sagu, um tipo de amido, como encontrado no dicionário Aurélio (2000, p. 619)

3 O SISTEMA ALFABÉTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: um destaque para o fonema /s/

O presente capítulo discorre sobre o advento da escrita alfabética por Cagliari (1995) e Oliveira (2005), sobre os princípios que regem o sistema alfabético do português descrevendo as regras ortográficas do fonema em questão por Scliar-Cabral (2003), sobre a apropriação da escrita por Monteiro (1999). Apresenta, ainda, os conceitos de regularidades e irregularidades do sistema ortográfico discutido por autores que estudam o ensino e a aprendizagem da ortografia e os erros decorrentes de representações múltiplas do fonema /s/, dentre eles, Lemle (1995), Morais (2000, 2007) e Faraco (2010).

Desde a pré-história, há claras evidências da necessidade de o homem fazer registros impressos, as pinturas rupestres encontradas nos sítios arqueológicos são provas disso, talvez, nesse período, a comunicação oral fosse menos utilizada, devido ao grande número de registros encontrados nas cavernas por onde passaram os ancestrais.

Gomes (2007), em seu estudo sobre a escrita na história da humanidade, sustenta a ideia da predisposição do homem desde épocas remotas à criação do recurso impresso que, mais tarde, evoluiu para a escrita atual. Nesse aspecto, o autor afirma que:

uma prova é o fato de que as mais remotas performances protagonizadas pelo homem chegaram até nós principalmente através de alguma inscrição: as pinturas rupestres, por um cuidado da natureza, ainda hoje comunicam o homem- milênios mais tarde – aspectos da vida daqueles ancestrais. Ou seja, na pré-história o ser humano já internalizava a necessidade de registros impressos. (GOMES, 2007, p 1)

Entretanto, não se pode negar que o principal meio de comunicação de todas as línguas ao longo da história tem sido a linguagem oral e secundariamente a linguagem visual, como os desenhos, as pinturas e expressões corporais.

Conforme ressalta Cagliari (1995), a história da escrita se caracteriza por apresentar três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictórica apresenta desenhos ou pictogramas constatados em inscrições antigas e vistos, de forma mais elaborada, nos cantos de origem asteca e, atualmente, em histórias em quadrinhos. Esses pictogramas não estão relacionados a um som, mas a uma imagem que se pretende representar.

A fase ideográfica se caracteriza por apresentar desenhos chamados de ideogramas. De acordo com Cagliari (1995), esses desenhos sofreram modificações ao longo do tempo até se tornarem uma simples convenção da escrita. As letras do alfabeto português foram originadas dessas modificações. As escritas ideográficas consideradas mais importantes são a egípcia, também, conhecida como escrita hieroglífica; a mesopotâmica, conhecida como a escrita

suméria; as escritas do mar Egeu, especificamente a cretense; e a chinesa, que deu origem à escrita japonesa.

As primeiras formas de escrita de que se tem conhecimento estão ligadas ao plano do conteúdo, que, por sua vez, engloba as escritas pictográficas e ideográficas, datadas há 6000 anos, no Oriente Médio, criadas pela necessidade de fazer a contabilidade dos animais dos rebanhos.

Corroborando as ideias de Cagliari (1995), Oliveira (2005) enfatiza que a escrita pictográfica possui caráter icônico, ou seja, seu significado está unicamente relacionado ao objeto representado. Já a escrita ideográfica é um pouco mais complexa que aquela, porque esta é conceitual, ou seja, relaciona conceitos ao objeto desenhado que vão além de seu significado primário. Oliveira (2005) exemplifica a escrita ideográfica com o desenho do sol que também pode significar luz, calor, dia, quente etc.

A fase alfabética se caracteriza por utilizar letras. Cagliari (1995, p. 109) assevera que “estas tiveram origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica.” Neste caso, o ideograma não mais apresentou um valor pictórico, tornando-se uma simples representação fonética.

Oliveira (2005) afirma que as línguas se organizam nesses dois planos. Nesse sentido, as escritas, como instrumento de comunicação, também devem estar relacionadas a algum deles ou aos dois.

O autor ainda declara que a linguagem oral e os demais recursos utilizados para comunicar-se antes do surgimento da escrita podem ser organizados em plano de expressão ou plano do significante, pois são as formas com as quais se veiculam os sentidos ou os significados do que se pretende transmitir no ato comunicativo. Esses significados pertencem ao plano do conteúdo. (OLIVEIRA, 2005).

Oliveira (2005) constatou que a evolução no sistema de escrita passou do plano de conteúdo para o plano de expressão que compõe as escritas silábicas e alfabéticas. As palavras, na escrita silábica, são representadas pela quantidade de sílabas que elas contêm e estas, por sua vez, representadas por igual quantidade de símbolos. Um exemplo disso é a língua japonesa.

Quando a escrita passou a representar os sons individuais, constituiu o que se denominou de escrita alfabética, ou seja, determinou-se um símbolo para cada som. Oliveira (2005) atenta para o fato de que escrever alfabeticamente não é escrever ortograficamente, uma vez que é preciso enfrentar e superar outros problemas.

Muitas palavras da língua portuguesa possuem pronúncia igual e grafias diferentes, o que propicia o cometimento de erros ao grafá-las. Nesse caso, Oliveira (2005) acentua que se recorre ao plano de conteúdo para distingui-las. Dessa forma, compreende-se que as escritas tanto do plano de conteúdo como do plano de expressão ainda são úteis.

Após a escrita ter-se estabelecido como um meio importante de comunicação entre as pessoas, surgiu a necessidade de organizar o sistema de escrita de cada língua, observando seus componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e estruturais, diferentemente da linguagem verbal oral, que é algo natural do ser humano, ou seja, produzida espontaneamente. Já a linguagem verbal escrita é um artefato, uma invenção humana que deve ser sistematizada para ser aprendida, como assevera Scliar-Cabral (2003).

Com árduas pesquisas sobre os princípios do sistema alfabético, Scliar-Cabral (2003) tem auxiliado os estudos sobre o ensino-aprendizagem de ortografia do português brasileiro, portanto tomaram-se por base as suas discussões sobre o sistema alfabético para fomentar este estudo, principalmente no que diz respeito ao objeto desta pesquisa.

Scliar-Cabral (2003) aborda o conceito de língua escrita defendida por Vachek (1973), com alguns acréscimos, que em resumo seria o sistema de meios gráficos com o objetivo de produzir enunciados escritos aceitos em uma determinada comunidade linguística. Esses meios incluem os grafemas, as marcas diacríticas, os lugares segmentais e as leis de combinação dos grafemas.

Scliar-Cabral (2003) observa, ainda, que esses meios são utilizados na produção de enunciados e de textos incluindo outras marcas gráficas que sinalizam os gêneros, pré-leitura, a coerência e a hierarquização de ideias, a polifonia nos discursos direto e indireto. Destes, participam a maioria dos sinais de pontuação.

Para descrever os princípios do sistema alfabético, Scliar-Cabral (2003) detalha dois princípios que perpassam o plano fonológico e o ortográfico para a compreensão da escrita das palavras, são os princípios de descodificação e de codificação, que serão explanados nas seções a seguir.

3.1 Regularidades e Irregularidades do Sistema Ortográfico

Uma das maiores preocupações dos professores de língua materna está na questão de como lidar com os erros ortográficos dos alunos. A necessidade de repensar as práticas de ensino no que se refere à leitura e escrita vem-se tornando muito comum, principalmente nos estudos sobre o ensino de língua materna.

No que tange à escrita, Cagliari (1995, p. 96) afirma que “o ensino de português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência escrita do que com o que ela representa”. O autor argumenta que a escrita é algo novo para a criança, portanto necessita de uma atenção especial na etapa de alfabetização.

Antunes (2009, p. 213) aponta para o que deveria ser feito com relação a um ensino eficaz da língua escrita, o qual “deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas”.

Com relação à leitura, Cagliari (1995, p. 148) considera que ela é “a atividade fundamental desenvolvida na escola para a formação dos alunos”. O autor ainda declara que saber ler é mais importante do que escrever, e se a escola ajudou o aluno a se tornar um bom leitor, mesmo que ele não se saia bem em outras atividades, ela já cumpriu o seu dever. De acordo com esse pensamento, o autor defende que o mau leitor terá menos chances no futuro que um bom leitor, porque o aprendizado da leitura é um passaporte para novas leituras fora da escola.

Em 1995, Monteiro (1999) investiga como se dá o uso e a apropriação de regras ortográficas na leitura e escrita referentes ao uso de alguns grafemas, dentre eles o “s” e o “ss”. Nesse estudo, a autora buscou observar como o aluno se comporta, no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, quando lhe é requerido o uso gerativo da regra, ou seja, quando ele é capaz de grafar uma palavra partindo de conhecimentos de regras ortográficas e não de memorização.

No entendimento de Monteiro (1999), durante o aprendizado da escrita ortográfica, a criança passa por vários estágios, um deles é descobrir que a sílaba pode ser reduzida a unidades menores e que cada uma dessas unidades representa um som. A criança, ainda, irá perceber que a relação entre letra e som é bastante complexa. No sistema de escrita do Português Brasileiro, nem sempre ocorre uma relação igualitária entre letras e som, em outras palavras, nem sempre uma letra irá representar um único som e o mesmo será representado por uma única letra.

Morais (2000) organiza essas correspondências letra-som em regulares e irregulares. Regulares são aquelas que podem ser incorporadas pela compreensão e irregulares são aquelas que exigem memorização.

Pautando-se em evidências gerais das pesquisas psicolinguísticas, Moraes (2000, p. 70) declara que os aprendizes sempre terão dificuldades em escrever vocábulos com correspondências letra-som irregulares e tenderão a ter mais dificuldades em escrever palavras de uso infrequente, aquelas que eles raramente têm oportunidade de ler ou escrever.

Dessa forma, podem-se trabalhar os conteúdos da ortografia sequenciando-os dentro dos critérios de regularidade e irregularidade entre letra e som e da frequência e infrequência de uso das palavras da língua escrita. (MORAIS, 2000).

Para os teóricos Mash, Friedman, Welch e Desberg, citados por Monteiro (1999), há a existência de um estágio em que a criança consegue fazer uso de regras contextuais e regras complexas do sistema ortográfico, as quais são também chamadas de regras hierárquicas. Segundo esses pesquisadores, as regras hierárquicas correspondem ao uso de letras utilizadas em determinados contextos. Um exemplo dessas regras é o uso do grafema “c” configurando o fonema /s/ diante das vogais “e” e “i” e o uso do mesmo grafema configurando o fonema /k/ diante de “a”, “o” e “u”.

Sobre esses casos, Monteiro (1999) afirma que tanto o ensino como a aprendizagem de regras contextuais e regras complexas não têm sido uma tarefa fácil. Comumente, verificam-se indivíduos de diferentes graus de escolarização cometendo esses tipos de erros na escrita e a escola não tem conseguido reverter essa situação.

Monteiro (1999) também analisa o uso do grafema “s” em contextos específicos, o uso do “z” inicial e do “ss” em início de palavras. Pautando-se nos trabalhos de outros autores sobre a compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem de leitura e escrita, a autora destaca que:

os erros que as crianças cometem são muito mais uma demonstração de elaborações constantes sobre o sistema de escrita (a criança ‘pensa sobre a língua’ sempre que lê ou escreve), do que simples descaso ou falta de atenção àquilo que a professora ensina. (MONTEIRO, 1999, p. 49-50)

Essa é uma constatação que muitos professores não aceitam, pois não admitem que a criança, por mais que veja uma palavra escrita corretamente na lousa, no livro ou outros, ela a reproduza de outra forma que não a correta. Muitos afirmam que é mesmo falta de atenção da criança quando, na verdade, ela está refletindo sobre o sistema de escrita.

Morais (2007) enfatiza o que o professor pode fazer para proporcionar um ensino reflexivo de ortografia. Conforme esse autor,

para desenvolver um ensino de tipo reflexivo, julgamos necessário que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares de nossa norma, de modo a poder planejar atividades e sequências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização. (MORAIS, 2007, p. 27).

Para compreender os erros cometidos na escrita sem fazer julgamentos errôneos a respeito do entendimento do aluno sobre o sistema ortográfico, é importante o professor de

língua portuguesa conhecer os princípios do sistema ortográfico no que diz respeito às suas regularidades e irregularidades, conceber que o ensino de ortografia tem que perpassar por esse conhecimento e este deve chegar até o aluno, para que ele possa refletir conscientemente sobre sua escrita e, assim, amenizar esses desvios.

3.1.1 Regularidades biunívocas

Para discorrer sobre as regularidades biunívocas, convém trazer inicialmente o conceito de Silva (1981, p.26), que as descreve como “letras cujos fones só têm uma representação, a qual só a eles correspondem.”

Lemle (1995) trata desse conceito como uma relação monogâmica entre letra e som, em que há uma fidelidade nessa relação. Para a autora, o primeiro conhecimento do aluno acerca do sistema de escrita é que existe um som para cada letra e uma letra para cada som, é a relação que a autora chama de “um para um”.

Lemle (1995) elabora o quadro das correspondências biunívocas que recolheu do dialeto carioca, como se vê no quadro 03:

Quadro 03- Correspondências biunívocas do dialeto carioca

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Lemle (1995, p. 17)

Scliar-Cabral (2003, p.81), nesse sentido, explica esse princípio do sistema alfabético primeiramente apontando as regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto, segundo as quais “uma ou duas letras (grafemas) sempre corresponderão à realização do mesmo fonema, seja em que posição ocorrerem na palavra.”

Seguem no quadro 04 as correspondências grafo-fonêmicas descritas por Scliar Cabral com seus respectivos exemplos.

Quadro 04- Correspondências grafo-fonêmicas independentes do contexto

Grafemas	Fonemas	Exemplos
F	/f/	Café
V	/v/	Uva
Ss	/s/	Massa
Ç	/s/	Moça
Sc	/s/	Desço

Ch	/ʃ/	Chave
J	/ʒ/	Janela
Nh	/ɲ/	Tinha
RR	/ʀ/	Carro
Ü	/w/	Sagui
Ó	/ɔ/	Óculos
Õ	/õ/	Põe
Á	/ˈa/	Água
À	À	À
Â	/ˈã/	Lâmpada
Ã	/ã/	Rã

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Scliar-Cabral (2003, p. 81)

Observa-se que os grafemas expostos acima possuem diacríticos, sinais gráficos utilizados para distinguir a modulação das vogais ou a pronúncia das palavras. Para Scliar-Cabral (2003), os grafemas biunívocos são aqueles independentes do contexto utilizados tanto para a descodificação como para a codificação, sem utilizar os sinais diacríticos como “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”.

Descodificação é o princípio de reconhecimento e identificação das letras, nesse caso, o leitor faz a conversão dos grafemas da forma como os profere em sua variedade sociolinguística. Já a codificação é um processo inverso e se dá na escrita, há, portanto, a conversão de fonemas em grafemas.

Enquadram-se nas regras independentes do contexto os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /m/, /n/, /ɲ/, /ʀ/ e os ditongos abertos /ej/“éi” e /ɔj/, segundo Scliar-Cabral (2003).

Já Faraco (2010, p.19) aponta como pertencentes às relações biunívocas os seguintes fonemas: /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /ɲ/, /ʀ/. Conforme o autor, os fonemas /m/ e /n/ configuram relações cruzadas previsíveis, ou seja, são relações entre letra e fonema que dependem do contexto, nas quais “a unidade gráfica tem mais de um valor no sistema. Os fonemas /m/ e /n/, por exemplo, em fins de sílabas possuem sons nasais como em “pombo”, “cinto”, em início de sílaba o fonema /m/ é bilabial como em “mato” e o /n/ é linguodental como em “noite”.

Para Silva (1981, p.26), as relações biunívocas entre letra e fone são as mais simples e ideais do ponto de vista pedagógico, e sua aprendizagem se restringirá apenas em “relacionar um único fone a um único símbolo ortográfico, que não tem nenhum outro valor.”

3.1.2 Regularidades contextuais

Regularidades contextuais são aquelas ocorridas por meio das relações que Lemle (1995, p.25) chama de “um para mais de um”, determinadas a partir da posição, ou seja, cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra em determinada posição.

Conforme Morais (2007, p. 21), “as regras que, desde os anos 1980, passamos a chamar de ‘contextuais’(CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986) implicam levar em conta a *posição* da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta”. Segue o quadro 05 das principais regularidades contextuais explicitadas por Morais:

Quadro 05- Regularidades contextuais do português brasileiro

- Os empregos de C e QU em palavras como *quero, quiabo e coisa*.
- Os empregos de G e GU em palavras como *guerra, guitarra e gato*.
- Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/, como *zabumba, zebra, zinco, zorra e zumbido*.
- O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em *sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso*).
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em *jaca, cajá, carijó, juízo e caju*).
 - Os empregos de R e RR em palavras como *rei, porta, carro, honra, prato e careca*.
 - Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: *úlceras, lua, bambu e bambo*).
 - Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: *fígado, bico, caqui e caque*).
 - Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como *canto e canto*.
 - Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em *cana, remo, rima, como e duna*).
 - Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ey/ como *feijão, folgazão, lã, sã, jovem e ontem*.

Fonte: Morais (2007, p. 22)

Morais (2007) defende o ensino sistemático de todas essas regras nos primeiros anos para que se evitem situações posteriormente preocupantes, porém a escola parece dar importância a apenas algumas dessas regras, o que se verifica ainda em anos posteriores são, na grafia dos alunos, erros que já deveriam ter sido solucionados como, por exemplo, o uso do “C” e do “QU” de forma inadequada (*zero* em vez de *quero*).

Morais (2000, p.32) explica que “o aprendizado das regras contextuais diferentes requer do aprendiz modos distintos de raciocinar sobre as palavras”. Muitos são os contextos em que se deve utilizar um determinado grafema, alguns dependem de grafemas antecedentes, ou de sua posição na palavra. Isso deve ser considerado ao se elaborar estratégias de ensino que visem à internalização e à compreensão dessas regras pelos alunos.

3.1.3 Regularidades morfossintáticas

As regularidades morfossintáticas são aquelas relacionadas ao uso de morfemas, no interior de palavras, vinculados às características gramaticais destas.

De acordo com Nóbrega,

muitos erros ortográficos podem ser evitados observando-se as regularidades ortográficas dos menores constituintes significativos que compõe a palavra – os morfemas -, os quais assumem um conjunto de propriedades gramaticais recorrentes, como a formação de novas palavras com o acréscimo de prefixos e /ou sufixos à base de significação do radical (morfemas derivacionais). (NÓBREGA, 2013, p. 52-53)

Além dos morfemas derivacionais que contribuem para a formação de novas palavras, há aqueles ligados às flexões (morfemas flexionais) de gênero e número dos substantivos e adjetivos ou ao modo e tempo, número e pessoa dos verbos (as desinências verbais).

Morais (2000, 2007) elenca alguns exemplos de regularidades morfossintáticas do português, como se verifica no quadro 06:

Quadro 06 – Regularidades morfosintáticas do português brasileiro

Flexões Verbais

- O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (*cantar, comer e dormir*).
- O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*cantou, comeu e dormiu*).
- O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (*cantarão, comerão e dormirão*).
- O empregos de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (*sejam, cantam, cantavam, cantariam*).
- O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em *cantando, comendo e dormindo*).
- Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (*cantasse, comesse, dormisse*).

Palavras Formadas por Derivação Lexical

- O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como *milharal, colegial, possível, sutil*).
- O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (*português, portuguesa, marquês, marquesa*).
- O emprego de EZ em substantivos derivados como *rapidez e surdez*.
- O emprego de OSO em adjetivos como *gostoso e carinhoso*.
- O emprego de ICE no final de substantivos como *chatice e doidice*.
- O emprego de ÊNCIA, ANÇA E ÂNCIA no final de substantivos derivados como *ciência, esperança e importância*.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Morais (2000, 2007)

Nos textos dos alunos aparecem muitas palavras desse tipo, portanto deve-se dar bastante atenção ao ensino das regularidades morfosintáticas, visto que os erros ainda são muito frequentes nessa modalidade. Morais (2000, p. 34) reforça que “a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo”. O aluno que compreende e internaliza as regularidades ortográficas certamente irá escrever com segurança palavras que nunca leu.

3.1.4 Irregularidades

As irregularidades tratam das correspondências letra-som que não podem ser determinadas por regras. Como assegura Morais (2007, p.24),

essas correspondências som- grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada ‘tradição de uso’ se tornou convencional.

São irregulares porque, segundo Lemle (1995), ocorre uma relação de concorrência ou como relações arbitrárias do sistema ortográfico, em que existe mais de uma letra para o mesmo som e vice-versa, é o chamado casamento poligâmico entre letra e som.

Morais elenca as principais irregularidades da norma ortográfica do português, conforme se observa no quadro 07:

Quadro 07- Irregularidades do português brasileiro

- a notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em *seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar*.
- a notação do som /z/ com Z, S e X (*gozado, casa, exame*).
- a notação do som /ʃ/ com X, CH ou Z (*xale, chalé, rapaz*).
- a notação do som /g/ com J ou G (*gelo, jiló*).
- a notação do som /ʎ/ com L ou LH em palavras como *família e toalha*.
- a notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (*cigarro, seguro*).
- a notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (*buraco, bonito*).
- o emprego do H em início de palavra (*harpa, hoje, humano*)

Fonte: Morais (2000, p. 25)

Como não é possível estabelecer regras, o aprendizado das irregularidades requer o exercício de memorização da língua e um conhecimento etimológico das palavras, ou seja, saber um pouco de suas origens e com quais grafemas se costumava grafá-las em sua língua original. Também pode ser feito o uso do dicionário para tirar algumas dúvidas e ver as palavras derivadas dessas palavras. Dessa forma, o aluno, aprendendo a forma primitiva de uma palavra que não é original do léxico português, diminuirá a ocorrência de erros em outras palavras derivadas dela.

3.2 Regularidades e Irregularidades do Fonema /s/ em Ataque Silábico

Podem-se encontrar as representações para o fonema /s/ em duas posições na estrutura silábica, na posição de ataque ou *onset* e na posição de coda. Na posição de ataque, o grafema se posiciona no início e, em coda, no final da sílaba. Por se tratar de um fonema consonantal, não pode constituir núcleo de sílaba, uma vez que essa posição é ocupada somente pelas vogais.

Como se viu no capítulo sobre a sílaba, o fonema /s/ faz parte do grupo consonântico que pode ocupar a posição de ataque. Na posição mencionada, ele pode ser caracterizado, em

termos de traços distintivos, da seguinte maneira, conforme Cagliari (2002) e Matzenauer (2005):

{	+ consonântico
	+ anterior
	+ coronal
	+ contínuo
	+ estridente
	- vozeado
	- nasal

De acordo com Lemle (1995, p. 18), os traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Essas unidades são chamadas de fonemas e são representadas por barras inclinadas / /. Para Matzenauer (2005, p. 17) “traços distintivos são propriedades mínimas de caráter acústico ou articulatório, como ‘nasalidade’, ‘sonoridade’, ‘labialidade’, ‘coronalidade, que, de forma coocorrente, constituem os sons da língua.”

Em posição de ataque, a unidade sonora descrita pode ser representada por determinadas formas gráficas, dependendo da vogal que constituirá o núcleo silábico. O Quadro 08 mostra as representações gráficas que o fonema /s/ pode ocupar em ataque silábico, em posição inicial e medial nas palavras.

Quadro 08- Representações gráficas do fonema /s/ em posição inicial e medial nas palavras

Posição inicial de palavra
S
C
Posição medial de palavra
S
SS
C
Ç
SC
SÇ
X
XC
XS (raro)

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Faraco (2010)

Observa-se que o fonema /s/ em ataque silábico possui onze representações gráficas sendo que umas delas é mais rara em palavras da língua portuguesa, no caso o grafema *xs*. Em

posição inicial de palavra, possui duas representações e, em posição medial de palavra, possui nove representações.

O sistema ortográfico apresenta regularidades biunívocas, regularidades contextuais, regularidades morfossintáticas e as irregularidades, que também se podem chamar de contextos competitivos ou arbitrários, em que mais de um grafema compete para compor a posição na sílaba.

As regularidades biunívocas, mencionadas na seção anterior, são exemplos dessas regularidades. As regularidades contextuais são aquelas em que a escolha do grafema é definida pelo contexto em que ele aparece. As regularidades morfossintáticas são aquelas que “envolvem morfemas que aparecem na formação de palavras por derivação lexical e nas desinências de certas flexões verbais”, como explicita Morais (2007, p.25).

Nesse aspecto, Morais (2007, p.25) define irregularidades como “aquelas em que as correspondências fonográficas não podem ser explicadas por regras”, levando-se em conta a etimologia das palavras ou porque são determinadas pela ‘tradição de uso’, tornando-se, dessa forma, convencionais.

O fonema /s/, em ataque silábico, dentre as regularidades e irregularidades descritas acima, só não apresenta relações biunívocas com os grafemas que o representam. Nessa perspectiva, faz-se necessário descrever essa unidade sonora em seus contextos regulares e irregulares.

O primeiro contexto, diante de *a*, *o* e *u*, como em *sapo*, *sorvete* e *suco*, configura uma representação regular do fonema que, segundo Faraco (2010, p.15), é uma relação cruzada parcialmente previsível, pois é determinada pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra, ou ainda pelo elemento que a segue. Nesse sentido, é possível estabelecer regras para facilitar o ensino desses segmentos no contexto em que ocorrem.

O segundo contexto, quando o fonema precede as vogais ‘e’ e ‘i’, como em *selo*, *cela*, *sino* e *cipó*, configura uma representação arbitrária ou irregular, ou seja, não se pode prever qual unidade gráfica deve ser utilizada, nem se podem estabelecer regras para sua escolha, visto que a grafia das palavras foi determinada por convenção.

Para Faraco (2010, p. 10), “as representações arbitrárias são uma dificuldade para todos os usuários da escrita na medida em que as representações são imprevisíveis e exigem memorização”.

O fonema em questão, na mesma posição silábica, mas no meio da palavra, já adquire outras representações diante dos mesmos contextos. Antecedendo as vogais *a*, *o* e *u*, ele pode ser grafado por *ss*, *ç* e *sç*, como em *passa*, *faça*, *nasça* e mais raramente por *xs*, como em

exsolver e *exsudar*. Precedendo as vogais *e* e *i*, a unidade sonora pode ser grafada por *ss*, *c*, *x*, *sc* e *xc*, como em *passivo*, *passeio*, *macieira*, *disfarce*, *descida*, *máximo* e *exceto*.

Nesse aspecto, Faraco (2010) aconselha que o ensino do sistema ortográfico comece pelas representações regulares seguidas das arbitrárias, evitando-se as raras.

Além das regularidades contextuais em que aparecem as representações do fonema /s/, este se apresenta em regularidades morfofossintáticas como no emprego do grafema “ss” nas flexões verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo (*brincasse*, *comesse*, *partisse*) e em palavras formadas por derivação lexical como o emprego do morfema ‘-ice’ no final de substantivos como *chatice*, *velhice*.

As regularidades contextuais e morfofossintáticas precisam ser sistematizadas no ensino de ortografia desde os primeiros anos devido às muitas ocorrências na escrita dos alunos. Já as representações arbitrárias envolvem um processo de memorização que se estabelecerá com as experiências leitoras dos aprendizes ao longo dos anos.

O quadro 09 sintetiza as regularidades e irregularidades do fonema /s/ em ataque silábico que será estudado nessa pesquisa.

Quadro 09 – Regularidades e irregularidades do fonema /s/

REGULARIDADES CONTEXTUAIS		
S	Em início de palavra diante das vogais orais e nasais A, O e U.	Sapo Sorvete Suco
REGULARIDADES MORFOFOSSINTÁTICAS		
SS	Nas flexões verbais no imperfeito do subjuntivo. No sufixo do superlativo sintético -íssimo	Brincasse, Comesse, Partisse Boníssimo Agradabilíssimo
C	No emprego do morfema –ICE em final de substantivos derivados de adjetivos.	Chatice Velhice
IRREGULARIDADES		
S E C	Em início de palavra diante das vogais orais e nasais E e I.	Selo Sela, Sino Cipó
SS, Ç, SÇ, XS (RARO)	No interior da palavra diante das vogais A, O e U.	Passa Faça Nasça Exsolver Exsuldar

C, X, SS, SC E XC	No interior da palavra diante das vogais E e I.	Passivo Passeio Macieira Disfarce Descida, Máximo Exceto
----------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Moraes (2000)

As atividades aplicadas no recolhimento de dados desta pesquisa focaram o objeto de estudo em questão nas referidas situações expostas no quadro 09, a fim de verificar o fenômeno das representações múltiplas desta unidade sonora e obter informações da ocorrência dos erros e a melhor forma de intervir neste problema.

3.2.1 Regras fonológicas (descodificação) do fonema /s/ em ataque silábico

Pelo processo de descodificação, é feita a identificação do grafema e sua conversão para o plano fonológico, ou seja, a forma como esse grafema será pronunciado e o som que ele terá em determinada variedade sociolinguística.

As regras a seguir se referem às correspondências grafo-fonêmicas dependentes do contexto grafêmico. Nesse contexto, conforme Scliar-Cabral (2003, p.82), “os valores fonéticos atribuídos a uma ou duas letras (grafemas) dependem da(s) letra(s) que a(s) precede(m) e/ou seguem, e/ou da posição que ocupam no vocábulo.”

Verifica-se, nessa primeira regra, a transposição sonora da consoante “s” para o fonema /s/ em ataque silábico e em que contexto ela possuirá esse som, de acordo com Scliar-Cabral (2003).

Regra de descodificação da consoante “s” em ataque silábico:

$$\text{“s”} \rightarrow \left(\begin{array}{c} /s/ \\ \\ /z/ \end{array} \right) / \left(\begin{array}{c} \# - \\ \{ \text{“n”}, \text{“l”}, \text{“r”} \} - \\ \text{“V”} - \text{“V”} \end{array} \right)$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 83)

A leitura da regra demonstra a consoante ou grafema “s”, que deverá ser pronunciado como /s/ em início de sílaba quando vier depois de “n”, “l” ou “r” como em “manso”, “bolso” e “curso”.

O fonema /s/ ainda pode ser representado por outros grafemas como se observa na regra de descodificação a seguir:

Regra de descodificação dos grafemas “c”, “sc” e “xc” em ataque silábico:

$$\left(\begin{array}{c} \left\{ \begin{array}{c} \text{“c”} \\ \text{“sc”} \\ \text{“xc”} \end{array} \right\} \\ \text{“c”} \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{c} /s/ \\ /k/ \end{array} \right) / \left(\begin{array}{c} \cdot - \text{“V[-post]”} \\ \cdot - \left\{ \begin{array}{c} \text{“V[+post]”} \\ \text{“l”} \\ \text{“r”} \end{array} \right\} \end{array} \right)$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 84)

A leitura dessa regra demonstra que os grafemas “c”, “sc” e “xc” são pronunciados como /s/ antes das letras que representam as vogais [-post] com ou sem diacríticos como “i” e “í”; “e”, “ê” e “é” como em “cinema”, “cinto”, “desci”, “desce”, “rescindir”, “excitar”, “cena”, “cento”, “nasceu”, “exceto” e “excentricidade”.

É importante frisar que o grafema “c” diante de vogais ou semivogais [+post] com ou sem diacríticos, isto é, “a”, “o” e “u”, realiza-se como /k/ como em “cavalo”, “copo”, “cubo” e antes das letras “l” e “r” formando encontro consonantal como observa-se em: “clave” e “cravo”.

4.2.2 Regras ortográficas (codificação) do fonema /s/ em ataque silábico

Como já foi mencionado neste capítulo, o processo de codificação é o princípio em que ocorre a escolha dos grafemas, a transposição da fala para a escrita. Nesse sentido, o leitor/falante faz essa transposição a partir do seu contexto sociolinguístico. É importante enfatizar que as regras de codificação não detalham todas as realizações possíveis que ocorrem no português brasileiro, elas são apenas uma base sistematizada da fonologia do português para efeitos de conhecimento e ensino.

Nesta seção apresentam-se tanto regras em que as representações do fonema /s/ dependem só do contexto fonético como as alternativas competitivas, em que vários grafemas disputam a escrita da palavra.

A regra a seguir trata da escrita de grafemas que representam o fonema /s/ em determinado contexto fonético.

$$/s/ \rightarrow \begin{pmatrix} \text{“s”} \\ \text{“c”} \\ \text{“ç”} \end{pmatrix} / \begin{pmatrix} \# - \begin{cases} /V/ \\ /Ṽ/ \\ /SV/ \end{cases} [+post] \\ /j/ - \begin{cases} /V/ \\ /Ṽ/ \end{cases} [-post] \\ /j/ - \begin{cases} /V/ \\ /Ṽ/ \end{cases} [+post] \end{pmatrix}$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 128)

A regra explica que o fonema /s/ em início de palavra precedendo uma vogal posterior oral ou nasalizada (/u/, /o/, /ɔ/, /a/, /ũ/, /õ/, /ã/) é grafado com “s”, conforme os exemplos “suco”, “sopa”, “sola”, “sala”, “suntuoso”, “sonso”, “santo”.

O fonema /s/ é grafado com “c” quando estiver situado em início de sílaba entre a semivogal /j/ e uma vogal não posterior (/i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ẽ/) como em “foice”, “coincidência”, “coiceio”, “desbeicem”.

Caso a realização do fonema /s/ ocorra em início de sílaba entre a semivogal /j/ e uma vogal posterior, exceto a vogal posterior /ɔ/ que não se produz neste contexto, será grafado com “ç” como nos vocábulos “ouço”, “desbeicou”, “linguiça”, “feição”.

A escolha dos grafemas, nesse contexto, dá-se pelo critério fonológico. Deve ficar claro para o aluno que se escreve “c” ou “ç” sempre depois de um ditongo cuja semivogal seja /j/, o que, segundo Scliar-Cabral (2003, p. 129), amenizará “uma das maiores dificuldades de ortografia, pois um dos contextos mais competitivos de codificação é o do fonema /s/ entre vogais”.

Quando ocorrem alternativas competitivas para um mesmo contexto fonético, é preciso acionar o conhecimento semântico relacionado à morfossintaxe para escolher o léxico adequado como, por exemplo, os vocábulos homófonos “conserto” e “concerto”, de mesma pronúncia, porém com significados diferentes. A distinção desses vocábulos em uma aplicação frasal requer um bom conhecimento do aluno, isso explica as dificuldades de codificação do fonema /s/ em alternativas competitivas.

Apresentam-se, a seguir, as codificações do fonema /s/ em contextos competitivos descritos por Scliar-Cabral.

Codificação 01: Fonema /s/ em início de vocábulo

$$/s/ \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{"s"} \\ \text{"c"} \end{array} \right\} / \# - \left\{ \begin{array}{c} /V/ \\ /{\tilde{v}}/ \\ /SV/ \end{array} \right\} [-\text{post}]$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 153)

A regra explicita que o fonema /s/ em início de vocábulo, precedendo vogais orais ou nasalizadas não posteriores (/i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ẽ/) ou semivogal /j/, é grafado com "s" ou "c". São exemplos os vocábulos: serra (subst.), cerra (verb.), cinta (subst.), sinta (verbo), sede (subst.), cede (verb.).

Codificação 02: Fonema /s/ em início de sílaba interna entre vogal oral e vogal [-post] ou semivogal /j/

$$/s/ \rightarrow \left(\begin{array}{c} \left\{ \begin{array}{c} \text{"ss"} \\ \text{"c"} \\ \text{"sc"} \end{array} \right\} \\ \\ \text{"xc"} \\ \text{"xs"} \end{array} \right) / \left(\begin{array}{c} /V/ \cdot - \left\{ \begin{array}{c} /V/ \\ /{\tilde{v}}/ \\ /SV/ \end{array} \right\} [-\text{post}] \\ \\ \#(\text{pref}) /e/ \cdot - \left\{ \begin{array}{c} /V/ \\ /{\tilde{v}}/ [-\text{alt}] \end{array} \right\} [-\text{post}] \\ \\ \#(\text{pref}) /e/ \cdot - /ik/ \end{array} \right)$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 154)

A leitura dessa codificação mostra que o fonema /s/ em início de sílaba pode ser grafado com "ss", "c" ou "sc" quando estiver entre vogal oral e vogal não posterior oral ou nasalizada, ou semivogal não posterior, ou seja, entre /i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ẽ/ e /j/. São exemplos desse contexto os vocábulos: "disse", "difícil", "fácil", "piscina", "desce", "sucesso", "excitante".

Quando o referido fonema se situar entre a vogal /e/ antecedida por prefixos ou não, e por vogais não posteriores orais ou nasalizadas não altas (/i/, /e/, /ɛ/ e /ẽ/), pode ser escrito com "xc" como em "sexcelular" e "sexcentésimo" (SCLIAR-CABRAL, 2003). Pode, ainda, ocorrer a realização do fonema /s/ como "xs" entre a vogal /e/ precedida ou não de prefixo.

De acordo, também, com Scliar-Cabral (2003), se o fonema /s/ estiver em posição intervocálica em que a segunda vogal iniciar a terminação -/imu/ → "imo" ou -/imi/ → "imi" e flexões, será grafado com "x" como nos vocábulos "próximo", "máximo" e derivações.

Codificação 03: Fonema /s/ em início de sílaba entre vogal oral e vogal [+post]

$$/s/ \rightarrow \left(\begin{array}{c} \left\{ \begin{array}{c} \text{"ss"} \\ \text{"ç"} \end{array} \right\} \\ \text{"sç"} \\ \text{"xs"} \end{array} \right) / \left(\begin{array}{c} /N/ \text{ . - } \left\{ \begin{array}{c} /N/ \\ /ñ/ [-alt], [+bx] \end{array} \right\} [+post] \\ \left\{ \begin{array}{c} /e/ \\ /a/ \end{array} \right\} \text{ . - } \left\{ \begin{array}{c} /u/ \\ /a/ \\ /õ/ \\ /ã/ \end{array} \right\} \\ /e \text{ . - } \underline{V} / [+arr] \end{array} \right)$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 155)

A leitura da codificação 3 indica que o fonema /s/ pode ser grafado com “ss” ou “ç” quando em início de sílaba, entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada não alta, isto é, /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /õ/ ou /ã/. Outras alternativas competitivas de escrita do fonema /s/ ocorrem quando este é grafado como “sç” em início de sílaba posicionado entre as vogais /e/ ou /a/ e /u/, /a/, /õ/ ou /ã/; e com “xs”, posicionado entre /e/ e vogal oral arredondada (/u/, /o/, /ɔ/). São exemplos dessas situações os vocábulos: “isso”, “iço”, “teço”, “caço”, “casso”, “desço”, “caçam”, “nasçam”, “passam”, “exolve”.

Codificação 04 Fonema /s/ em início de sílaba interna entre vogal nasalizada e vogal [-post] ou semivogal /j/

$$/s/ \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{"s̃"} \\ \text{"ç"} \\ \text{"sç"} \end{array} \right\} / /ñ/ \text{ . - } \left\{ \begin{array}{c} /N/ \\ /ñ/ \\ /SV/ \end{array} \right\} [-post]$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 156)

A codificação 04 do fonema /s/ mostra que em início de sílaba, posicionado entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, pode ser grafado com “s”, “ç” ou “sç” como em “pensei”, “concerto” e “concerto”, “consciência”, “vencem”.

Codificação 05: Fonema /s/ em início de sílaba interna entre vogal nasalizada e vogal [+post] ou semivogal /w/

$$/s/ \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{“s”} \\ \text{“ç”} \end{array} \right\} / \left\{ \begin{array}{c} / \tilde{v} / \cdot - \left\{ \begin{array}{c} /V/ \\ / \tilde{v} / \end{array} \right\} \\ / \tilde{e} / \cdot - /w/ \end{array} \right\} [+post]$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 156)

A codificação 05 aponta que o fonema /s/ pode ser grafado com “s” ou “ç” quando posicionado em início de sílaba entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada posteriores (/u/, /ũ/, /o/, /õ/, /ɔ/, /a/, /ã/) ou entre /ẽ/ e a semivogal /w/ como nos exemplos “cansa”, “dança”, “pança”, “tensão” e “tenção”, “compreensão”.

Codificação 06: Fonema /s/ em início de sílaba, depois dos arquifonemas | R | e | W | antes de vogal [-post]

$$/s/ \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{“s”} \\ \text{“c”} \end{array} \right\} / \left\{ \begin{array}{c} |R| \\ |W| \end{array} \right\} \cdot - \left\{ \begin{array}{c} /V/ \\ / \tilde{v} / \\ /SV/ \end{array} \right\} [-post]$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 157)

Pela codificação 06, pode-se constatar que o fonema /s/, em início de sílaba posicionada entre os arquifonemas | R | ou | W | e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, é grafado com “s” ou “c”, como está exemplificado nas palavras “calcei”, “valsei”, “perseguir”, “versejar”, “cercear”.

Codificação 07: Fonema /s/ em início de sílaba, depois dos arquifonemas | R | e | W | antes de vogal [+post]

$$/s/ \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{“s”} \\ \text{“ç”} \end{array} \right\} / \left\{ \begin{array}{c} |R| \\ |W| \end{array} \right\} \cdot - \left\{ \begin{array}{c} /V/ \\ / \tilde{v} / [-alt], [+bx] \end{array} \right\} [+post]$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 157)

O fonema /s/, como demonstra a codificação 07, pode ser escrito por “s” ou “ç” quando posicionado em início de sílaba entre os arquifonemas | R | ou | W | e vogal oral posterior ou nasalizada não alta posterior (/u/, /o/, /õ/, /ɔ/, /a/, /ã/), como se demonstra nos exemplos “curso”, “torço”, “corso”, “falso”, “calço”, “valsa”, “calça”, “versão”.

3.2.3 Regras de derivação morfológica aplicada à codificação do fonema /s/

Scliar-Cabral (2003, p.183) afirma que “as regras de derivação morfológica evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico, mesmo nos contextos competitivos.”

Desse modo, conhecendo essas regras, é possível minorar os desvios de escrita das representações do fonema /s/ em situações competitivas.

São muitas as previsibilidades morfológicas citadas por Scliar-Cabral (2003), porém, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, convém elencar aquelas com as quais os alunos mais convivem durante a escrita. Algumas são de origem etimológica necessitando de um conhecimento mais aprofundado da língua para se fazer a escolha dos grafemas adequados para a escrita do fonema /s/.

A primeira se refere à desinência modo-temporal do pretérito imperfeito do subjuntivo –sse. Nesse caso, verifica-se que o fonema /s/ sempre será grafado com “ss”. O estudo da morfologia verbal trará esse conhecimento ao aluno que provavelmente diminuirá suas dúvidas em relação à escrita dos verbos nesse tempo verbal.

A segunda se refere ao uso do sufixo do superlativo -íssimo como em agradabilíssimo, péssimo, nesse caso, também o fonema /s/ será grafado com “ss”. Não foram abordados nesta pesquisa os sufixos do superlativo nos instrumentos de coleta de dados por seu uso não ser frequente na escrita e na fala do aluno.

3.3 Erros Ortográficos Decorrentes de Representações Múltiplas

As representações múltiplas a que se refere esta pesquisa estão baseadas nas relações de correspondência entre letra e fonema que os sistemas linguísticos, em geral, apresentam. Algumas correspondências são biunívocas, ou seja, para cada fonema existe uma letra que o represente. Na língua portuguesa, essas correspondências biunívocas não se estendem a todas as letras e todos os fonemas, pois uma letra pode representar vários fonemas e um fonema pode ser representado por várias letras, o que se chama de correspondências múltiplas. Um

exemplo de correspondências biunívocas são os fonemas /p/, /b/, /v/ e /f/, /t/ e /d/ unicamente representadas pelas letras “p”, “b”, “v”, “f”, “t” e “d” respectivamente. As letras “m” e “n” em início de sílaba também compõem relações biunívocas com seus respectivos fonemas /m/ e /n/.

As correspondências múltiplas entre letras e fonemas se verificam nas irregularidades do sistema ortográfico na representação escrita dos fonemas /s/ (s, ss, c, ç, sc, sç, x, xc, z), /z/ (z, s, x), /ʃ/ (x, ch), /ʒ/ (j, g), /k/ (c, q, k) e no uso das letras “m” e “n” representando fonemas nasais, da letra “g” representando os fonemas /ʒ/ e /g/, da letra “r” representando os fonemas /r/ e /x/ e, por fim, da letra “c” representando os fonemas /k/ e /s/.

Os erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas encontrados na escrita dos alunos derivam dessas correspondências que a língua apresenta, pois, segundo Zorzi (1998), a não existência de formas únicas ou fixas de grafar as palavras pode gerar confusões ao grafá-las.

O estudo de Zorzi (1998) sobre erros ortográficos de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontou que os decorrentes de representações múltiplas foram os mais recorrentes entre as outras alterações, correspondendo a quase metade delas, o que equivalente a um percentual de 47,5%. O autor ainda supõe quais seriam os motivos para essa elevada frequência de erros, entre os quais, a grande quantidade de fonemas com diversas possibilidades de grafia e a sua alta incidência nas palavras da língua.

Comungando com o pensamento de Zorzi (1998), Morais (2000, p. 31) ressalta que “essa variedade de alternativas no sistema alfabético explica por que razão as crianças têm tanta dificuldade de adotar as formas corretas”.

Zorzi aponta algumas possibilidades para a manifestação desses erros, explicitando que, caso a criança desconheça:

[...] pode haver formas diversas de escrita de um mesmo som, ela pode tomar como referência ou opção uma determinada letra como que acreditando que para tal som deve-se empregar tal letra. Hipotetizando uma pseudocorrespondência biunívoca, a criança pode tender a escrever as palavras que tenham o som /s/, por exemplo, utilizando sistematicamente a letra s, como se houvesse uma representação estável entre ambos. (ZORZI, 1998, p. 48)

Essa pseudocorrespondência biunívoca hipotetizada pela criança não acontece somente nos anos iniciais, verifica-se nos anos posteriores do Ensino Fundamental I, principalmente, nos 6º e 7º anos. Nesse sentido, é necessário fazer uma intervenção para que esse problema não persista ao longo de todo o ciclo escolar do aprendiz.

O professor também deve conduzir o aluno a tomar consciência das particularidades do sistema ortográfico, para que possa escrever de forma segura e autônoma. Os autores que tratam do ensino de ortografia defendem que ele deve ser feito de maneira sistematizada, trabalhando as regularidades da norma ortográfica como também atividades de memorização e o uso do dicionário para as palavras desconhecidas e para aquelas utilizadas com pouca frequência.

O próximo capítulo se aprofundará sobre o ensino de ortografia na escola, como os erros ortográficos devem ser diagnosticados e como deve ser delineado esse ensino para um aprendizado reflexivo da ortografia.

4 O ENSINO DE ORTOGRAFIA NA ESCOLA

Este capítulo trata do ensino de ortografia desenvolvido pela escola, discute as concepções existentes sobre o ensino ortográfico, aborda os princípios que devem nortear esse ensino e apresenta uma discussão sobre o Livro Didático no que se refere à abordagem ortográfica do fonema em estudo. Essas discussões foram consubstanciadas por meio do aporte teórico de Bortoni (2005), Morais (2000, 2007), Nóbrega (2013) e Rego (2007).

É comum verificar-se em reclamações de professores que um dos maiores problemas encontrados na escrita de seus alunos são os erros de ortografia. É exigido do aluno que ele saiba escrever corretamente as palavras de sua língua, pois ainda permanece a ideia de que é isso que demonstra seu nível de conhecimento sobre ela.

A sociedade é taxativa em relação aos erros ortográficos, presenciam-se, atualmente, muitas críticas em redes sociais em relação a quem escreve em desacordo com as normas ortográficas. Escrever “errado” virou motivo de deboche, de exclusão, resquícios de uma sociedade que já absorveu o preconceito linguístico imposto pela valorização da língua padrão.

A escola é a primeira a cobrar a eficiência ortográfica, mas não tem tomado medidas para amenizar os diversos desvios ortográficos cometidos pelos alunos. Estudos de autores que tratam do ensino de ortografia apontam que não houve evolução na maneira de ensiná-la. A pesquisa desenvolvida por Morais e Biruel (1998), que investigaram o ensino de ortografia de 65 professoras que ministravam aulas em anos iniciais, demonstrou que ensinar ortografia para elas era uma tortura, devido à quantidade de regras existentes, além das arbitrariedades da língua. Muitas relataram que o ensino de ortografia tornou-se menos rígido com o passar do tempo e que, hoje, o aluno é menos criticado pelos erros cometidos.

Os autores verificaram que, na prática, as docentes mantinham o ensino tradicional de ortografia baseado em ditados com correções coletivas no quadro e que, na avaliação de desempenho dos alunos, o rendimento ortográfico era requisito para a aprovação ou reprovação daqueles.

O método tradicional do ensino de ortografia baseado na repetição, memorização de regras, cópia, ditado não proporciona a reflexão ortográfica, apenas constata se o aluno sabe ou não escrever corretamente, além de criar uma postura mecanicista e passiva perante a norma ortográfica.

Autores como Morais (2007) e Nóbrega (2013) apontam que para se conceber um ensino de ortografia que ofereça uma aprendizagem significativa, deve-se partir do diagnóstico dos erros e reconhecer que esses são uma tentativa para compreender o funcionamento da norma ortográfica.

A diagnose de erros, conforme determinada por Bortoni-Ricardo (2005), pode auxiliar o professor a buscar meios de proporcionar uma melhor maneira de conduzir o aluno a uma aprendizagem pautada na reflexão, a elaborar estratégias que facilitem a sua prática no ensino de ortografia.

Segundo a autora, a Linguística tem contribuído, de maneira significativa, para a análise e diagnose dos erros no que se refere ao ensino das línguas maternas, que, embora seja mais utilizada no ensino de línguas estrangeiras, aqui, no Brasil, pode tranquilamente ser usada para o ensino da Língua Portuguesa.

O quadro 10 aponta as categorias de erros postuladas por Bortoni-Ricardo, que, segundo a autora, são de natureza sociolinguística.

Quadro 10- Categorias para a diagnose de erros

1	Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	
2	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas.	

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

Essas categorias elaboradas pela autora visam ao ensino da escrita, mas podem ser adaptadas para o ensino de leitura e de estilos monitorados da língua. O trabalho desenvolvido, nesta pesquisa, pautou-se na primeira categoria sociolinguística, que trata de diagnosticar os erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, uma vez que o fonema /s/ em ataque silábico não apresenta variações fonéticas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.56), “um problema difícil no estudo do Português brasileiro contemporâneo é o de estabelecer regras variáveis que definam uma estratificação gradual.” Fora essa problemática, os estudos indicam, por exemplo, a supressão dos plurais, isto é, as palavras sendo pronunciadas, na maioria das vezes, no seu singular, mesmo quando o plural se faz necessário.

A autora defende uma análise mais apurada das variedades populares do Português do Brasil, que se manifestam em grande quantidade, para que assim possa ser efetuado um levantamento psicolinguístico dos alunos.

Ainda sobre a questão do diagnóstico, Rego informa que:

os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas (REGO, 2007, p.32).

Corroborando as palavras de Rego (2007) sobre a função do diagnóstico ortográfico, Nóbrega (2013, p.87) também afirma que “os diagnósticos permitem mapear a evolução de cada estudante, de cada turma, de várias turmas de um mesmo ano, ou ainda, de vários anos do ciclo, através de questionamentos que permitem saber “quais dificuldades foram superadas, quais ainda exigem investimento?”

Na maioria das vezes, o que sempre acontece durante as correções de atividades escritas é a verificação do erro, mas nenhuma intervenção sobre ele. São apenas as observações de caneta vermelha com a escrita correta ao lado da palavra escrita pelo aluno.

A escola deve oferecer um ensino sistemático de ortografia e tratá-la como um objeto de conhecimento necessário ao aluno, conforme defende Morais ao declarar que:

por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho. A fim de planejar esse tipo de ensino, julgamos essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado o objeto de conhecimento que ajudarão os alunos a reconstruir (MORAIS, 2007, p.17).

É necessário frisar que o aprendizado de ortografia deve ser incorporado pela reflexão e que o aprendiz é um ser ativo nesse processo, capaz de elaborar hipóteses sobre a escrita correta das palavras. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008, p.72) esclarece que “deve-se permitir ao aluno que ele avalie essas hipóteses, busquem conclusões individuais e coletivas para que gradativamente ampliem o domínio das convenções ortográficas”.

Para Morais (2007), é indispensável para o ensino reflexivo da norma ortográfica o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Esse acompanhamento deve ser feito através do mapeamento e registro dos erros cometidos pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve fazer um levantamento organizado do conhecimento que o aluno já possui e o que ele precisa aprender.

Conforme orienta Morais (2007), esse levantamento pode ser delineado investigando se o aluno já domina as regularidades mais simples, no caso, as regularidades biunívocas; identificando de quais regras contextuais e morfossintáticas ele já tem domínio e quais precisa aprender, bem como palavras de uso frequente que envolvem irregularidades e estão sendo escritas de maneira incorreta.

Morais (2007) ressalta que esse mapeamento constitui um retrato das situações individuais e coletivas, indispensável para se fazerem ajustes no ensino de ortografia adequando-o às necessidades de cada indivíduo envolvido no processo. Por meio desse retrato, far-se-á o planejamento das metas coletivas, ou seja, daquilo que deve ser ensinado a todos, como também as metas que devem ser direcionadas ao aluno ou grupos de alunos que não conseguiram avançar em relação aos demais da turma.

Durante o mapeamento, é necessário que o professor fique atento não somente aos erros e acertos, mas também às oscilações, estas se referem às palavras que são escritas ora correta, ora incorretamente. Morais (2007) acrescenta, ainda, que se deve observar, também, a frequência dos acertos, em quais contextos o aluno não tem mais dúvidas, registrar os erros mais recorrentes e as palavras que ora costumam escrever correta, ora incorretamente.

De acordo com Morais (2007), o registro periódico, embora possa ser trabalhoso, oferece vantagens porque permite ao professor fazer uma comparação dos progressos individuais dos alunos ao longo do tempo.

O autor ainda afirma que esse é um procedimento que ajudará o professor, que irá receber a turma no ano seguinte a ter um panorama do domínio que os alunos têm da norma ortográfica. Isso ajudará o docente na elaboração das atividades diagnósticas, detectar as metas que já foram alcançadas e as dificuldades que precisam ainda ser superadas.

De posse desse diagnóstico, o professor pode elaborar as estratégias adequadas para amenizar as dificuldades da turma ou de alunos específicos criando um material de apoio que complemente os recursos já existentes que são utilizados na sala de aula como, por exemplo, o livro didático (LD).

A seção a seguir discute os princípios que devem reger o ensino de ortografia na sala de aula e atitudes que o professor deve tomar para melhor conduzi-lo.

4.1 Princípios para o Ensino de Ortografia

Alguns autores têm se preocupado em delinear princípios que possam servir de guia para o trabalho didático na área de ortografia. Morais (2000) apresenta os princípios gerais relativos à forma de localizar e tratar o ensino-aprendizagem de ortografia e os princípios que norteiam os encaminhamentos didáticos nas situações em sala de aula.

O primeiro princípio trata da necessidade de a criança conviver com modelos que contêm a norma ortográfica, como materiais impressos (livros, revistas, etc). O autor explica que, para a criança internalizar as regularidades e irregularidades da norma escrita, precisa ter contato com modelos de escrita correta para refletir sobre eles.

O segundo princípio se refere à promoção de situações que o professor deve criar para o ensino-aprendizagem de modo a fomentar o conhecimento ortográfico no aluno. Devem-se considerar todos os momentos em que o aluno demonstra ter dúvida sobre a escrita de uma palavra, não o censurando. O professor também deve estimular a dúvida em seus alunos, porque é a partir dela que eles irão refletir e tomar consciência das formas ortográficas.

O terceiro princípio trata das definições de metas que o professor deve estabelecer para o rendimento ortográfico de seus alunos durante todo o período escolar. Esse princípio se baseia na premissa de que a ortografia é tratada mais como verificação de aprendizagem do que como ensino sistemático. Segundo Morais (2000, p. 66.), “a maioria das escolas do país funciona sem planejar o que se espera conseguir na promoção da competência ortográfica de seus alunos a cada série.”

Para definir essas metas, Morais (2000, p. 67) formula três questões principais: “Quando começar a ensinar ortografia?; Que metas estabelecer para cada turma, para cada série?; Como sequenciar o ensino de ortografia?”

Para o primeiro questionamento, Morais (2000) sugere que o ensino sistemático de ortografia deva ser feito apenas quando as crianças já tiverem compreendido o sistema de escrita alfabético.

Para o segundo questionamento, o autor julga necessário fazer um diagnóstico de todas as dificuldades ortográficas dos alunos. A questão do diagnóstico como também o mapeamento dos erros foram discutidos na seção anterior.

O terceiro questionamento trata de como sequenciar o ensino de ortografia. Para Morais (2000), o ensino deve ser pautado nas regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e na frequência de uso das palavras da língua escrita.

Com relação aos princípios de encaminhamento das situações de ensino aprendizagem, Moraes (2000) chama a atenção para vários quesitos, tais como a necessidade de se refletir sobre a ortografia no momento de escrever; tomar cuidado para não controlar a escrita espontânea dos aprendizes; não utilizar a nomenclatura gramatical como uma condição para aprendizagem das regras ortográficas; propiciar a discussão coletiva sobre os conhecimentos aprendidos pelas crianças; registrar as descobertas adquiridas pelos aprendizes; e estabelecer metas considerando a realidade heterogênea da turma.

Ainda discutindo o ensino de ortografia, contemplou-se, nessa pesquisa, a relevância do LD para o ensino ortográfico. A seção a seguir aprofunda como esse recurso aborda a ortografia e trata o ensino do fonema em estudo.

4.2 A Ortografia e o Livro Didático

Não se pode negar a importância do livro didático (LD) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visto ser um dos poucos recursos de que o aluno dispõe no seu dia-a-dia. O LD tem sido motivo de debate em vários setores da educação, principalmente, em escolas, centros de formação continuada e universidades.

A cada três anos há a escolha do LD nas escolas, o que motiva refletir sobre a qualidade do material que será um dos instrumentos de ensino durante esse período. Autores como Batista e Costa (2004) atentam para o fato de que o LD é um elemento basilar na organização do trabalho pedagógico, porque, além de apresentar uma seleção de conteúdos e uma proposta de transposição didática, pode influenciar sobre o que e como se ensina e o que é ensinado.

Nesse aspecto, a proposta de discussão nesta seção é o ensino de ortografia no LD no que se refere ao tratamento do fonema /s/, buscando verificar que propostas de atividades estão contidas em algumas coleções oferecidas no Plano Nacional do Livro didático (PNLD) do ano de 2014.

Como já foi discutido na seção anterior, o ensino de ortografia tem sido preterido no ensino de língua materna na maioria das escolas e quando é trabalhada, seu ensino ocorre por meio de atividades baseadas em cópias, ditados, correções de erros, memorização, recursos didáticos que não levam à reflexão das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental,

é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. (BRASIL, 1998)

Os PCN citam dois eixos, já bastante discutidos pelos autores que teorizam sobre a ortografia, que devem estar articulados com as estratégias que visem ao ensino reflexivo de ortografia. Esses eixos se referem ao tratamento que deve ser dado ao ensino das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Morais e Silva (2007) consideram que seria pertinente adotar alguns critérios durante a análise sobre o tratamento da ortografia no livro didático, os quais são citados abaixo:

examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre seu ensino aprendizagem; Realizar um levantamento das correspondência letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; Examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia; Analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica; Observar se existem atividades que exploram a segmentação das palavras; Analisar como a acentuação de palavras é abordada. (MORAIS; SILVA, 2007, p. 129, grifo nosso).

Nessa seção, não se abordarão os dois últimos critérios grifados, uma vez que esta pesquisa não está tratando de segmentação e acentuação das palavras. Para a análise dos demais, serão mostrados os pressupostos teórico-metodológicos de algumas coleções e as atividades propostas que tratam do ensino de ortografia.

O primeiro critério é importante e primordial para a análise do livro didático sobre o ensino de ortografia, uma vez que permite verificar que pressupostos teórico-metodológicos são adotados pelos autores da coleção e se estão de acordo com as atividades propostas para o aluno.

Essa análise, conforme assevera Moraes e Silva (2007, p. 129), “também poderá permitir que os docentes observem se os autores dos livros didáticos têm a intenção ou não de contribuir com o ensino sistemático de ortografia.”

É importante frisar que o ensino de ortografia não deve se restringir apenas ao uso do LD, mas este deve auxiliar o professor no ensino deste objeto de aprendizagem. É utópico pensar que o LD sozinho resolverá as dificuldades ortográficas dos alunos, contudo ele pode direcionar o trabalho do professor, se for bem elaborado, no sentido de provocar uma reflexão pelo aluno.

O critério sobre as correspondências letra-som que o LD deve propor em suas atividades está relacionado à escolha e à sequência dos casos da norma ortográfica que devem ser abordados em sala de aula.

Como já foi dito na seção anterior, o ensino ortográfico deve partir do que os alunos já sabem e do que ainda não sabem sobre a norma escrita convencional. Nessa perspectiva, Moraes e Silva (2007, p.130) afirmam que “os livros didáticos apresentam limitações inevitáveis no que se refere às decisões sobre o que ensinar ou não em cada turma real.” A seleção do conteúdo irá depender do mapeamento feito com cada turma sobre os conhecimentos já adquiridos e os que ainda não estão estabelecidos, portanto “os LD podem colaborar ou não com essa seleção.” (MORAIS E SILVA, 2007, p. 131).

Pela análise do aspecto em discussão, pode-se constatar ou não a contribuição do LD para o ensino sistemático de ortografia. Geralmente, os planos de conteúdo contidos no Manual do Professor são flexíveis e apresentam sugestões para o trabalho com determinadas atividades, cabendo ao professor saber adequá-las à realidade de suas turmas.

Mesmo com essa abertura dada ao professor, os autores mencionados julgam necessário que se examinem o sumário, especialmente, os conteúdos e atividades propostos e, dessa forma, observando se há ou não uma atenção voltada para o ensino sistemático e reflexivo da ortografia. Tal procedimento deve ser feito sempre através de uma comparação com o que é estabelecido nos manuais de vários anos subsequentes.

Tem-se observado que algumas coleções não abordam questões relacionadas à ortografia nos planos de conteúdo do LD. Nessa ótica, o professor deve assumir a responsabilidade de desenvolver atividades à parte, que auxiliem os alunos no aprendizado reflexivo da ortografia.

Essa discussão prossegue com análise de algumas coleções, sobre as quais será feita a comparação dos pressupostos teórico-metodológicos que constam no manual do professor com as atividades propostas ao aluno.

4.2.1 Proposta metodológica da coleção Português Ideias & Linguagens do 6º ano sobre o ensino ortográfico

Primeiramente, verifica-se o que diz o Manual da Coleção Português Ideias & Linguagens do 6º ano sobre o Ensino Ortográfico. Para os autores desse livro deve haver uma consciência da complexidade do sistema ortográfico, uma vez que:

[...] sabemos que a fixação das grafias exige - além de muita leitura e de muita produção escrita - treino gradativo e sistematizado das dificuldades. Por isso

incluímos exercícios que visam à fixação da grafia correta das palavras mais difíceis e ao uso adequado da pontuação e da acentuação. (DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 11).

Em nenhum momento, os autores da coleção se referem à reflexão sobre a ortografia, e sim sobre a fixação, tratando a norma ortográfica como algo que deva ser somente memorizado, inferindo que, com a prática, o aluno vai aprender a grafar as palavras de maneira correta gradativamente. Como se vê, trata-se de concepção muito vaga e até mesmo imprecisa sobre o modo como o ensino de ortografia deve acontecer. Em outras palavras, não existe uma proposta para o ensino de ortografia, o livro, na verdade, tenta mascarar uma proposta.

Observe-se a atividade proposta de ortografia da coleção Português Ideias & Linguagens, do 6º ano:

Figura 12 - Atividade de ortografia proposta na coleção Português Ideias & Linguagens

EMPREGO DA CEDILHA (Ç)

Na primeira Unidade, vimos que o fonema /S/ pode ser representado também pela letra **c** e por **ç**, lembra-se? Observe:

lança – berço – açude

Emprega-se **cedilha** antes das vogais **a, o, u**.

acelga – ácido

Não se emprega **cedilha** antes de **e** ou **i**.

Lembrar aos alunos que não se inicia palavra com cedilha (ç).

Exercícios

- Copie as palavras, empregando convenientemente **c** ou **ç** para grafar o som /S/.

parecer	pedaco ç	muculmano ç	acucena ç (1º c)
Marcelo	esquecido	lenco ç	ameaçador ç
engracado ç	cacique	acender	proceder
receio	coleccionar	atenção ç	cedo
dancarino ç	negócio	cabeça ç	começo ç
- Observe a relação entre verbos terminados em **-ter** e substantivos formados desses verbos:

conter – contenção	reter – retenção
---------------------------	-------------------------

Forme substantivos a partir dos verbos **abster**, **deter** e **ater**, orientando-se pelos exemplos anteriores.

abstenção
detenção
atenção
- Continue derivando substantivos de verbos. Atenção: todos os substantivos são grafados com **ç**.

autorizar autorização	narrar narração	sumir sumiço
comover comoção	resolver resolução	maldizer maldição
contradizer contradição	devolver devolução	dissertar dissertação
descrever descrição		
- Veja:

traduzir – tradução	convocar – convocação	importar – importação
----------------------------	------------------------------	------------------------------

Todos esses substantivos abstratos terminados em **-ção** derivam de verbos.

Vamos exercitar outros casos semelhantes:

 - Dê o substantivo abstrato que corresponde aos verbos abaixo:

trair traição	explicar explicação	liquidar liquidação
proteger proteção	anotar anotação	reclamar reclamação
contratar contratação	corrigir correção	provocar provação
exportar exportação	recomendar recomendação	dirigir direção
 - Escreva duas orações utilizando substantivos abstratos do exercício acima.

222 |

Fonte: Delmanto; Castro (2009, p.122)

A presente atividade não demonstra preocupação com o ensino reflexivo de ortografia, não faz nenhuma referência às regras e às regularidades presentes em cada questão, o que se conclui é que ensinar ortografia é apenas fixar a escrita, não contendo uma explicação que esclareça as regras implícitas nas questões. Isso não testa o que aluno percebeu

em cada questão sobre a representação do fonema /s/ e que regras ortográficas ele pode inferir com os exercícios. Pelo exposto, os exercícios se baseiam apenas na repetição do modelo dado em cada questão.

4.2.2 Proposta metodológica da coleção Português Linguagens 8º ano sobre o ensino ortográfico

Na proposta metodológica da coleção Português Linguagens para o ensino de ortografia no 8º ano, os autores afirmam no manual que:

[...] os problemas notacionais da língua – ortografia e acentuação, por exemplo – recebem uma atenção especial, com trabalho contínuo e sistematizado em dois ou mais capítulos de cada unidade didática, o aluno desenvolve, pelo método indutivo uma atividade relacionada ao assunto, inferindo as regras a partir das recorrências e pondo-as em prática. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.15)

A proposta do manual refere-se a um ensino sistemático de ortografia que vai ao encontro das teorias sobre esse assunto. Propõe a inferência das regras pelo método indutivo, o que é bastante interessante, pois evita a mera exposição das regras ortográficas ao aluno, fato que sempre ocorre no ensino tradicional de ortografia. Permitir ao aluno descobrir as regras torna mais eficiente a sua apropriação.

A seguir, observa-se como isso está concretizado nas atividades de ortografia no livro de 8º ano desta coleção:


Figura 13- Atividade de ortografia proposta na coleção Português Linguagens

▶ EMPREGO DA LETRA S (I)

Leia este poema, de Carlos Queiroz Telles:

Santa de casa

<p>Eu juro que não entendo Por que tanta bronca em casa...</p> <p>Quando as amigas me convidam Para passar o fim de semana Junto com suas famílias, Eu só recebo elogios Por meu bom comportamento E minha fina educação</p> <p>“Que menina atenciosa...” “Tão ordeira e prestativa!” “Um exemplo de garota!” “Volte sempre que quiser...”</p>	<p>Não sei por que minha mãe Se recusa a acreditar Que essa santa criatura, Sincera, inocente e pura, Seja sua filha querida... Ideal pra uso externo, Perfeita pra exportação!</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">(Sementes de sol. São Paulo: Moderna, 1992. p. 52.)</p>
--	---



Filipe Horta

1. Identifique no poema palavras que apresentam o som /s/ (“sê”).

amigas, passar, semana, suas, famílias, só, recebo, elogios, educação, atenciosa, prestativa, sempre, sei, se, essa, santa, sincera, inocente, seja, sua, externo, exportação

trabalhar com um movimento metodológico mais reflexivo, que possibilite, tanto quanto é possível a um livro didático, a observação e análise de pequenos *corpus* de ocorrências do aspecto ortográfico ou de uso de sinais de pontuação que selecionamos, de modo que os alunos possam chegar a conclusões sobre tais ocorrências e usos. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.21)

O manual chama a atenção para o ensino reflexivo de ortografia, o que condiz com o ideal esperado pelos estudiosos da ortografia. Proporcionar ao aluno a descoberta da ocorrência do uso dos grafemas para que ele tire suas próprias conclusões, pode contribuir para o aprendizado das regras ortográficas de maneira mais efetiva.

Observe-se a seguir como estão organizadas as atividades do livro didático do 9º ano desta coleção sobre a escrita de palavras de origem etimológica:

Figura 14- Atividade de ortografia proposta na coleção Singular Plural

1. Leia as palavras a seguir e escolha uma das grafias como correta.

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Assúcar ou açúcar	Pajé ou pagé	Ochalá ou oxalá
Miçanga ou missanga	Jiboia ou giboia	Chará ou xará
Passoca ou paçoca	Acaragé ou acarajé	Xingar ou chingar

a) Você ficou em dúvida sobre qual das grafias é a correta? Se sim, explique em que consistiu essa dúvida.

b) Você já ouviu ou usou essas palavras? Se sim, em que contexto foram usadas e para indicar o quê?

c) Dê um significado possível para cada uma dessas palavras, de acordo com os seus conhecimentos de mundo.

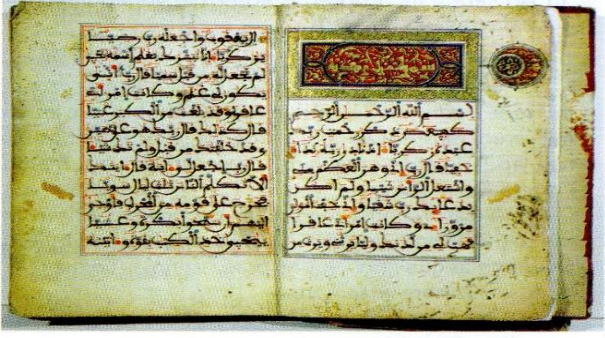
d) Sabe qual a origem delas? Se não souber, levante hipóteses.

e) Procure no dicionário a grafia correta dessas palavras e confirme o significado e a origem delas.

2. Agora, leia os verbetes dessas palavras.

Oxalá

Há dois oxalás na língua portuguesa. Um dos termos provém dos árabes, outro dos africanos e, coincidentemente, ambos estão relacionados com divindades desses povos. O oxalá proveniente dos árabes significa “tomara que”, “queira Deus”: “Oxalá o Brasil deixe ser um dos piores países do mundo em desigualdade social”. O termo é uma adaptação da expressão árabe *in sa'allah*, que significa “e queira Deus (Alá)”. A expressão é usada com bastante frequência pelos povos árabes porque no Corão (ou Alcorão), o livro sagrado dos muçulmanos, está registrado: “Nunca digais ‘farei isso amanhã’, sem ajuntar ‘se Deus quiser’ [*in sa'allah*]”. Já o Oxalá oriundo dos africanos é uma redução de Orixalá, uma das principais divindades dos cultos iorubás. Na Bahia, Oxalá é identificado como Nosso Senhor do Bonfim.



Página iluminada do Alcorão dos séculos XVII-XVIII. Marrocos. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris.

BUENO, Márcio. *A origem curiosa das palavras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. p. 169.

Açúcar

A cana-de-açúcar e seu subproduto já eram conhecidos na Índia três mil anos antes de Cristo. Na Antiguidade, o açúcar apresentava certa semelhança com a areia, inclusive de cor. E foi por essa razão que em sânscrito, a mais antiga língua clássica da Índia, recebeu o nome de çarkarâ, ou xarkara, que significa exatamente “areia”. O termo passou para uma língua vulgar da Índia como *sakkar*, chegou ao árabe como *as-sukkar* e daí gerou descendentes em praticamente todas as línguas neolatinas e germânicas.

BUENO, Márcio. *A origem curiosa das palavras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. p. 15.

a) O que descobriu sobre essas palavras?
b) Qual a origem de cada uma delas?

3. As palavras *shampoo* e *sheriff* são de origem inglesa.

a) Se você não souber o que significam, pesquise o significado em um dicionário inglês/português.
b) Como essas palavras são escritas na língua portuguesa?
• Xampu ou champu? Cherife ou xerife? Se você tiver dúvida, consulte o dicionário.
c) Ao serem incorporadas ao nosso vocabulário, o que mudou nessas palavras?

Por usarmos letras diferentes da nossa língua para representar o mesmo som, é comum ficarmos em dúvida sobre que letra usar. Mas, conforme estudamos nos volumes anteriores, conhecer as regras e os casos de regularidade e de irregularidade contribui para memorizarmos a grafia correta das palavras.

Além disso, conhecer a origem de algumas palavras também pode ser muito útil na hora de escrevê-las. É o caso, por exemplo, das palavras de outros idiomas que foram incorporadas à nossa língua.

Assim, lembre-se sempre:

Usamos **ç** em palavras de origem árabe, indígena ou africana. Exemplo: muçulmano, açai, Juçara, etc.

Usamos **j** em palavras de origem africana e indígena. Exemplo: jiló, acarajé, jerimum, etc.

Usamos **x** em palavras de origem africana, indígena e inglesa. Exemplo: xavante, xingar, xerife, etc.

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2012, p. 263-264)

No manual dessa coleção, verifica-se a preocupação com a reflexão sobre a língua no que diz respeito ao conhecimento ortográfico, pautado ainda na contextualização do conteúdo. Observa-se que as atividades propostas possuem textos que contextualizam o conteúdo abordado, a escrita das palavras de origem etimológica, fazendo explicação do assunto. Com relação às coleções anteriores, esta é bem mais detalhada e direciona melhor o trabalho do professor sobre o ensino ortográfico.

É de suma importância fazer um exame minucioso a respeito de todos os aspectos da língua tratados nos LD, comparar o que diz o manual do professor com as atividades propostas e, a partir de então, buscar o que o livro não contempla, o que pode ser melhorado, para que se possa repensar em atividades complementares para dar um maior suporte ao ensino da língua materna.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2014, p.163) reforça que “identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua e organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura” é uma das tarefas que podem ser subsidiadas pelos estudos da sociolinguística, que será

abordada com mais profundidade no capítulo seguinte onde serão discutidas as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua materna.

5 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: um novo olhar para o ensino de língua materna

A Sociolinguística teve início em meados dos do século XX, por volta mais precisamente da década de 1960, no entanto antes já havia algumas pesquisas de cunho sociolinguístico demonstrando a importância desse tipo de abordagem e desses estudos para o entendimento dos processos de comunicação humana.

Bortoni-Ricardo (2014) assevera duas premissas básicas para nortear os direcionamentos que a Sociolinguística tomou para construir o seu arcabouço teórico e prático; são elas: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística.

O relativismo cultural afirma que as culturas não possuem hierarquias entre si, seus valores são intrínsecos e não são superiores ou inferiores aos valores culturais de outros povos ou mesmo de outras épocas. Assim, não podemos falar em linguagem superior ou inferior, já que a linguagem é um dos elementos da cultura.

Consubstanciando a primeira premissa, tem-se a segunda, que é exatamente a heterogeneidade linguística, ou seja, as variações da língua falada em diversos âmbitos sociais, econômicos, étnicos, em relação à linguagem padrão, estabelecida como culta e correta, ensinada nas escolas.

O que convencionalmente se chama de variedades linguísticas, obviamente se enquadra naquilo que foi intitulado de relativismo cultural, pois a língua e suas variedades, distorções, adaptações, também, são produto da cultura.

A Sociolinguística é uma ciência que estuda a heterogeneidade linguística. Essa área de estudo ajudou na visibilidade de toda a problemática, envolvendo o caráter heterogêneo das linguagens, pois, como bem define Labov (1972a), citado por Bortoni-Ricardo (2005, p.115), a heterogeneidade “é uma situação normal, resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática”.

Os estudos sociolinguísticos se baseiam no relativismo cultural, combatendo o estabelecimento de hierarquias entre as línguas, valorizando as análises e estudos baseados na heterogeneidade, pois existe “mesmo nas sociedades monolíngues, uma gama de variedades sociais, regionais e funcionais, quanto o sistema de normas culturais que rege a comunicação do grupo”, de acordo com informações colhidas em Bortoni-Ricardo (2005, p.115).

Embora tenha grande importância na vanguarda histórica, a Sociolinguística, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), é apontada por muitos especialistas como sendo uma área que pouco contribuiu para a melhoria do desempenho de estudantes falantes de variedades

minoritárias, especialmente dentro dos Estados Unidos, país onde foram verificadas experiências históricas primordiais para essa área do conhecimento.

No decorrer do século XX, conforme disserta Bortoni-Ricardo (2005), o baixo rendimento escolar das crianças se explicava por estas serem oriundas de grupos étnicos minoritários e de classe média, por esse motivo tais grupos foram, por algum tempo, alvos de estudos sociolinguísticos. Algumas explicações foram dadas para sustentar essa hipótese, duas delas se referem ao déficit genético e ao déficit cultural, que consideraram que as deficiências das crianças estavam atribuídas às suas origens étnicas e culturais. Posteriormente, Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) explica que a sociolinguística veio refutar tais teorias com “evidências obtidas em estudos empíricos sobre a linguagem e o repertório linguístico-cultural de crianças e adolescentes em diversas comunidades de falas”.

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2005, p. 123), a sociolinguística já está num patamar “suficientemente maduro para repensar o caminho percorrido e fazer prognósticos para suas ações futuras”.

A contribuição da Sociolinguística para a educação hoje é um tema controverso, sofrendo diversos tipos de críticas externas e internas. Na contramão dessas críticas, Bortoni-Ricardo (2005, p. 127-128) defende “a tese de que a Sociolinguística tem papel relevante e específico a desempenhar no processo educacional”, admitindo, no entanto, que “sua forma de contribuir para esse processo tem de ser revista”.

Bortoni-Ricardo (2005, p.128) denomina a Sociolinguística Educacional [...] todas as “propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”.

A autora acrescenta que se trata de uma pedagogia culturalmente sensível, pois

[...] é um esforço especial empreendido pelo professor a fim de minimizar a dificuldade comunicativa entre ele e seus alunos, criando um clima que favoreça a confiança entre ambos. Esse conceito foi introduzido pelo etnógrafo norte-americano Frederick Erickson cf. Bortoni-Ricardo (2005), Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42)

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a pedagogia culturalmente sensível tem como objetivo criar em sala de aula ambientes favoráveis para o desenvolvimento de padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas.

As críticas externas feitas à Sociolinguística a acusam de adotar um extremo relativismo, baseado em um igualitarismo que jamais poderia ser alcançado; internamente, as

críticas apontam para o ceticismo dos próprios sociolinguistas que apontam que as diferenças linguísticas não são a causa do fracasso do processo educacional.

Para que a sociolinguística consiga efetivamente realizar sua tarefa de contribuição com a educação, precisa ser revista e, para tanto, Bortoni-Ricardo (2005) aponta seis princípios básicos que devem ser observados. Esses princípios propõem uma análise mais acurada e uma reflexão mais profunda dos problemas enfrentados.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), sobre o PRIMEIRO PRINCÍPIO, afirma que “a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais monitorados”. De acordo com esse princípio, a autora assevera que a escola deve favorecer aos alunos a inserção de recursos comunicativos, no repertório linguístico dos alunos, que possibilitem aplicar, de forma segura, os estilos monitorados da língua.

O SEGUNDO PRINCÍPIO, conforme salienta Bortoni-Ricardo (2005, p.131), está relacionado ao caráter sociossimbólico das regras variáveis e estas “[...] não estão associadas à avaliação negativa da sociedade não são objetos de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados”. Já o TERCEIRO PRINCÍPIO “refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano”. Sobre o QUARTO PRINCÍPIO, a autora afirma que “os estilos monitorados de língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula”.

A respeito do QUINTO PRINCÍPIO, Bortoni-Ricardo (2005, p. 132) declara que o ponto de partida da Sociolinguística educacional “não é a descrição da variação linguística por si só, mas sim, uma análise minuciosa de todo o processo interacional”. Tudo isso só fará sentido se o SEXTO PRINCÍPIO for alcançado, pois ele faz referência à “conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete”, conforme declara Bortoni-Ricardo (2005, p. 133).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), muitos especialistas apontam para o uso de currículos bidialetais, pelo fato de estes contemplarem uma amplitude maior de características da modalidade oral usada nas escolas. Na opinião de muitos estudiosos, essa é uma forma de promover um diálogo entre o que é ensinado na escola e o que é falado fora dela, sem necessariamente afirmar que o que é falado fora está errado ou deve ser erradicado. A plataforma de defesa dos currículos bidialetais beneficiará alunos provenientes de ambientes isolados cultural, social e geograficamente, e que tenham contato restrito com a variedade padrão.

Bortoni-Ricardo (2005) assevera que é de extrema importância o treinamento para os professores que irão trabalhar com a Sociolinguística, preparando-os para a realidade que irão enfrentar; afinal de contas, o público alvo serão alunos provenientes de ambientes iletrados ou semiletrados. As diferenças e especificidades envolvendo os alunos provenientes de diferentes nichos (social, cultural, econômico) não estão contempladas nos livros didáticos e, portanto, necessitam de profissionais que possam observar essas distorções e agir em cima delas.

A Sociolinguística realiza-se dentro de um processo interdisciplinar, dialogando com diversas outras áreas como a Antropologia e a Sociologia. Para entender o lugar que esta importante disciplina ocupa dentro do universo científico, a autora recorre a John Gumperz e à dicotomia que esse autor delinea, ao diferenciar “teóricos da ação e conflito” e “teóricos da ordem”.

Na visão dos primeiros, a interação é constitutiva da ordem social, já os teóricos da segunda ordem afirmam que as normas e categorias sociais preexistem e atuam como referências dos usos linguísticos.

O grupo de teóricos da ação e do conflito, grupo no qual John Gumperz se insere, de acordo com Figueiroa (1994, apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 148), declara que os “significados, a ordem, as estruturas não são predeterminados, mas evoluem, no curso da própria interação, baseados numa ampla gama de fatores, materiais e psicológicos. A linguagem é vista como parte do contexto social.

A sala de aula ocupa papel decisivo nesse contexto, já que no respectivo ambiente é que se processa esse tipo de interação, tendo em vista que, na concepção da autora, a escola é um mecanismo que acabou sendo utilizado para a perpetuação das estruturas de poder dominante.

Necessário se faz observar a problemática existencial da Sociolinguística, que atualmente lida com enormes dificuldades de fazer uma reflexão acerca dos próprios pressupostos epistemológicos como, por exemplo, a questão da pesquisa e ensino na área. No que se refere especificamente ao Brasil, Bortoni-Ricardo (2005) afirma a existência de uma corrente de pensamento que argumenta que a Sociolinguística não deveria se preocupar com o ensino e sim com a análise das variações e das mudanças linguísticas da Língua Portuguesa.

No geral, percebe-se que ainda falta à Sociolinguística uma perspectiva integradora e mais ampla, que supere questões como dicotomia descrita: pesquisar ou ensinar. Para Bortoni-Ricardo (2005), as duas coisas devem ser realizadas paralelamente, sem conflitos. Ela postula, baseada em Fishman (1972a) e Fasold (1984, 1990), a existência dentro da Sociolinguística

de duas correntes: a Micro e a Macro. A primeira se preocuparia com as variações e as mudanças da língua e a segunda com os processos de comunicação humana.

A autora trabalha basicamente com duas perspectivas epistemológicas para delinear esse tema, ou, melhor dizendo, para descrever e diferenciar a Microssociolinguística e a Macrossociolinguística.

Essas duas perspectivas possuem significativos referenciais teóricos, bem abordados pela autora. Bortoni-Ricardo (2014) usa basicamente duas fontes epistemológicas, mas não se restringe apenas a elas, uma vez que encaixa nessas fontes, o trabalho de pesquisa de Ewin Goffman e os estudos proporcionados pelo Círculo Linguístico de Praga.

No que tange a Goffman (1964), citado por Bortoni-Ricardo (2014), esta atribui ao estudioso um grande papel nas pesquisas sobre a Microssociolinguística, ao passo que a Macrossociolinguística tem, na visão da autora, seus pilares fundamentais alicerçados nos estudos proferidos pelo Círculo Linguístico de Praga, que reunia uma grande quantidade de pensadores e pesquisadores da Linguística.

Bortoni-Ricardo (2014) se reporta a uma pesquisa (microanalítica) realizada por Goffman acerca da existência dos aspectos micro dentro da esfera macro, no interior de cada estrutura linguística estudada. Para esta autora, alguns elementos mais sutis são de enorme valor para a análise e para a formatação da Microssociolinguística, tais como: expressões faciais, distância entre os falantes e gestos. A isso, Goffman (1976 apud, BORTONI-RICARDO, 2014) deu o nome de estruturas gramaticais de interação, as quais levam em conta:

restrições sistêmicas que marcam a acessibilidade física e social entre os falantes, considerando-se o perfil e o papel social de cada um no evento, e considerar a distinção, ainda segundo o mesmo autor, entre interações pessoais e transacionais, estas últimas mais focadas e geralmente públicas [...] (GOFFMANN, 1976, apud BORTONI-RICARDO, 2014, p.39)

O Círculo Linguístico de Praga trouxe importantes contribuições para o estudo da Macrossociolinguística, na medida em que apresentou, como já foi mencionado, diversos pensadores e pesquisadores que analisaram as estruturas lingüísticas, dentre os quais se pode citar Roman Jakobson, Charles Ferguson, Garvin e Mathiot. Eles observaram e descreveram as variações da língua padrão, de acordo com grupos sociais e as diferenças estruturais e funcionais entre variantes de uma mesma língua.

O Círculo Linguístico de Praga também se apoia na História para explicar os processos sofridos pelas línguas, ou seja, demonstram que de nada adianta tentar entender a

língua e suas variantes se não buscar entender os processos históricos que proporcionaram a existência dos contextos estudados.

Bortoni-Ricardo (2014) cita como exemplo o Brasil que, dentre os países que falam a língua Portuguesa, é o que possui o maior número de falantes. Um em cada quatro falantes da língua portuguesa é brasileiro. Tal fato se constituiu historicamente através do etnocídio das populações nativas e de uma política de imposição da Língua Portuguesa quando da chegada da corte de Portugal. Dessa forma, tem-se a linguagem padrão ensinada nas escolas brasileiras impondo-se às demais.

Este trabalho se relaciona com a sociolinguística educacional ao considerar os princípios da pedagogia culturalmente sensível adequados para conduzir o ensino de língua materna com os participantes dessa pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008, p.72) reforça que “valorizar os saberes que os alunos já têm sobre a língua oral e escrita constitui um desses princípios”.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 72) aconselha que, de posse desse entendimento, quando se trata do trabalho com as convenções ortográficas, “é preciso buscar textos, jornais, revistas e outros, para que os alunos possam ampliar sua familiaridade com a grafia aparentemente arbitrária das palavras”.

Bortoni-Ricardo (2008) ressalta a importância de valorizar os conhecimentos pré-adquiridos pelos alunos, não maximizando os “erros” de ortografia nos anos iniciais da alfabetização. Nesse caso, os erros, entre aspas, se referem aos erros na escrita originados da variação linguística que o aluno expõe nas produções escritas como também erros de convenções ortográficas.

Bortoni-Ricardo (2008) ainda pontua que não se deve deixar de dar importância ao ensino sistemático das regras de ortografia e acredita que ele é relevante especialmente na fase em que as crianças criam hipóteses sobre a escrita baseadas em suas falas. Nesse prisma, a autora aconselha que o professor designe situações nas quais os alunos possam fazer suas descobertas e, posteriormente, sistematizá-las de maneira mais eficiente e prazerosa.

A autora recomenda atividades de reescrita, contanto que estas sejam mediadas pelo professor, que deve promover discussões sobre os problemas encontrados nos textos dos alunos de forma individual e/ou coletiva.

A proposta de intervenção, elaborada para esta pesquisa, baseou-se nessas premissas, buscando relacionar o ensino de língua materna com os princípios da pedagogia culturalmente sensível, postulados pela Sociolinguística Educacional.

O próximo capítulo contempla o detalhamento do caráter metodológico e os procedimentos técnicos para a realização desta pesquisa, como também o campo e os sujeitos envolvidos neste trabalho.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se o caráter metodológico e os procedimentos técnicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa com base em estudos feitos através do levantamento teórico, os quais permearam esse estudo. Além disso, apresentam-se o campo e os sujeitos submetidos a este trabalho.

6.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa, quanto à análise e interpretação dos dados, é de cunho quantitativo e qualitativo. O caráter qualitativo e quantitativo justifica-se por ser um estudo de procedimentos mistos que envolveram dados numéricos e a sua interpretação à luz da literatura que os contempla. Os métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, conforme Kaplan e Duchon (1988, apud MORESI, 2003).

Na análise quantitativa, mensuraram-se os percentuais relativos aos erros em contexto regular e irregular e verificou-se em quais das situações os alunos estão produzindo mais erros. Esses percentuais foram demonstrados tanto nos quadros como em gráficos de pizza e de barras, realizados por meio do recurso de construção de tabelas e de gráficos do programa *Word*. Nos quadros, demonstrou-se como os alunos representaram, na escrita, as palavras que contêm o fonema /s/ nas atividades aplicadas, a quantidade de erros produzidos por cada um e a porcentagem de alunos que cometeram os erros nas situações mencionadas.

Para a análise qualitativa dos resultados obtidos, utilizaram-se os estudos realizados sobre ensino e aprendizagem de ortografia e trabalhos já realizados sobre o objeto de estudo em questão, com o propósito de comparar os resultados obtidos em diferentes pesquisas e de propor estratégias que possam auxiliar o ensino ortográfico desse fonema.

Com base nos objetivos, caracterizou-se como descritiva e exploratória. De acordo com Gil (2008), os estudos descritivos objetivam descrever as características de uma dada população ou de um dado fenômeno. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), envolve um levantamento bibliográfico sobre o problema pesquisado; e, segundo o mesmo autor, a pesquisa é descritiva por descrever as características do grupo submetido à pesquisa como também por utilizar instrumentos de coleta de dados.

Com relação aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa de campo, uma vez que se coletaram os dados em uma escola pública municipal da cidade de Teresina – PI, com dezoito alunos do 6º ano. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 189), o interesse desse tipo de

pesquisa “está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

Os dados foram obtidos por meio da realização de cinco atividades e de um questionário de sondagem de leitura e de escrita. Com a intenção de investigar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ em ataque silábico, foram propostos os seguintes instrumentos para coleta de dados: Atividade 1- ditado de palavras conhecidas, Atividade 2- ditado imagético, Atividade 3- ditado de texto, Atividade 3- texto com palavras lacunadas e Atividade 4- produção de texto espontâneo.

Apresentou-se ainda como instrumento de coleta um questionário de sondagem sobre leitura e escrita com vistas a relacionar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nessas práticas com seu desempenho ortográfico. Para a análise dos dados desta pesquisa contabilizou-se um total de seis amostras de cada um dos alunos, 1 (um) questionário e 5 (cinco) atividades.

Os instrumentos de coletas de dados foram aplicados no segundo semestre de 2014, especificamente no período de outubro a dezembro, mediante a aprovação desta pesquisa pelo do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí.

Após a análise e a interpretação dos dados, apresenta-se uma proposta de intervenção para trabalhar com o objeto de estudo. A proposta é constituída de atividades, sequenciadas em módulos, que visam amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos que foram detectadas nas análises dos dados.

6.1.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Conforme já foi explicitado, o fonema /s/, em ataque silábico, apresenta-se em três situações. As atividades aplicadas foram elaboradas de forma que contemplassem todas elas. A primeira atividade aplicada referiu-se ao ditado de palavras conhecidas, elaborada seguindo os contextos regulares e irregulares da unidade sonora /s/, a fim de verificar o conhecimento dos alunos na escolha dos grafemas que a representam. Esse ditado constou de 20 (vinte) palavras do cotidiano dos participantes. As palavras ditadas que constam de regularidades contextuais foram: saco, sono e surdo; as palavras ditadas que constam de regularidades morfossintáticas foram: estudasse, falasse, chatice, velhice e lembrança; as palavras ditadas que constam de irregularidades foram: sede, sino, cenário, cipó, excelente, nascer, desça, esquecer, pensar, próximo, assistir e passear. Após a aplicação desse ditado, fez-se a

catalogação dos erros cometidos e, em seguida, a sua categorização por situação de ocorrência.

A segunda atividade realizada foi relativa ao ditado imagético, no qual foram apresentadas 14 (catorze) figuras de objetos e profissões cujos vocábulos continham o fonema /s/ na posição em foco. As figuras apresentadas foram: calça, cebola, cenoura, alface, saia, serrote, açougueiro, carrossel, sino, sorvete, sapateiro, selo, caçador e palhaço. Esse ditado não contemplou as regularidades morfossintáticas, visto que estas se referem a verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo e a substantivos abstratos derivados de adjetivos.

A terceira atividade ocorreu por meio de um ditado de uma adaptação da fábula “*O agricultor e a Serpente*”. Esse ditado ocorreu de forma natural, sem artificialização na pronúncia, para que não houvesse qualquer influência na grafia das palavras e a inviabilização na análise das hipóteses construídas pelos aprendizes.

A quarta atividade foi desenvolvida, primeiramente, com a leitura da fábula “O corvo e raposa” de Esopo. Cada aluno recebeu o texto para fazer a leitura individual e depois coletiva. Em seguida, o texto foi recolhido e, logo após, foi entregue com palavras lacunadas para que os alunos as completassem com os grafemas representam o fonema /s/ em posição de ataque silábico. Essa atividade permitiu verificar em que contextos os alunos estão produzindo mais erros, se nas regularidades ou nas irregularidades. Esse ditado também é uma forma de buscar explicações sobre os motivos pelos quais o aluno continua a grafar de maneira incorreta um vocábulo que ele acabou de ler, bem como propiciar a discussão e reflexão acerca do que é regular e irregular na convenção ortográfica.

A quinta atividade aconteceu por meio da produção de um texto espontâneo. Acredita-se que uma das melhores maneiras de analisar os erros ortográficos dos alunos seja a observação das produções espontâneas, porque, através delas, o professor diagnostica o vocabulário utilizado pelos alunos, assim como os erros que eles vêm cometendo. Para Morais (2000), a utilização desse recurso permite identificar quais os contextos em que os alunos produzem mais erros ortográficos.

Para o desenvolvimento dessa atividade, solicitou-se aos alunos uma produção textual sobre a violência que está acontecendo no Bairro onde moram e como eles gostariam que esse problema fosse amenizado pelas autoridades competentes. Antecipadamente, apresentou-se um texto, do gênero notícia, para situá-los sobre a temática a ser discutida. Os alunos fizeram leitura individual e coletiva do texto motivador e, logo em seguida, realizaram uma produção textual na qual expressaram suas hipóteses sobre a escrita ortográfica.

Todas as atividades de coleta dos dados foram organizadas para efeito da categorização dos erros dentro dos critérios de regularidades e irregularidades do fonema /s/ em ataque silábico. Após a aplicação dessas atividades, fez-se a catalogação dos erros cometidos e, em seguida, a sua categorização por situação de ocorrência.

Com a finalidade de discutir a trajetória escolar dos alunos, foi aplicado um questionário de sondagem de leitura e de escrita, constituído de perguntas fechadas e de múltipla escolha, com vistas a buscar informações acerca das experiências de leitura e de escrita vivenciadas pelos alunos ao longo do processo de escolarização. Desse questionário constaram as seguintes perguntas: P1- Você tem o hábito de ler?, P2- Por quais domínios sociais você é mais influenciado na prática da leitura?, P3- Nos anos iniciais (1º ao 5º), com que frequência você era solicitado a produzir textos?, P4- Quais atividades seus professores utilizavam para trabalhar a ortografia? e P5- Normalmente, quais métodos seus professores utilizavam para intervir nos erros ortográficos?.

As respostas de cada aluno sobre as perguntas do questionário foram organizadas primeiramente em um quadro para mostrar a trajetória individual de cada um a fim de relacionar com os dados das atividades e posteriormente realizou-se a apresentação geral das respostas em gráficos, fazendo-se um para cada pergunta, visando obter um perfil da turma sobre leitura e escrita.

As atividades e o questionário realizados para essa coleta de dados constam na íntegra na lista dos anexos dessa pesquisa.

6.2 Campo da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal da zona Sudeste de Teresina-PI. Trata-se de uma instituição de ensino que procura desenvolver um trabalho voltado para atender as necessidades de sua clientela, normalmente alunos de baixa renda, oriundos da própria comunidade do Grande Dirceu. Visa sistematizar ações que possibilitem a existência de melhorias no ensino-aprendizagem, tendo como propósito promover uma educação de qualidade que proporcione aos aprendizes uma formação para a cidadania que lhes possibilitem melhores condições de vida, acesso econômico e cultural.

Atualmente, a escola oferece Ensino Fundamental Regular de 3º ao 9º ano nos turnos manhã e tarde com um total de 43 turmas, contando com turmas dos Programas Acelera, Se Liga, Mais Educação e Escola Aberta com um número de 1.241 alunos matriculados. No turno da noite, oferece 6 turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) com um número de

143 alunos matriculados. O quadro de funcionários conta com 54 professores, 2 pedagogas e 37 funcionários de outros segmentos (limpeza, biblioteca, vigilância, cozinha, secretaria etc.).

A escola dispõe de outros espaços como: um auditório, uma biblioteca pequena, um ginásio coberto e uma quadra de areia, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, duas salas para professores (uma de uso regular e outra para realização de leitura e planejamento de atividades), uma secretaria, uma cozinha com depósito para merenda escolar, um banheiro de quatro divisões para funcionamento da cozinha, um refeitório e uma cantina, um depósito para materiais diversos (didáticos, limpeza etc.), um pátio interno, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos para alunos, três banheiros para professores, uma sala de leitura para alunos, uma brinquedoteca e um laboratório de ciências.

6.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 18 (dezoito) alunos, de uma turma do 6º ano do turno da tarde de uma escola pertencente à rede municipal de Teresina - PI. Os discentes pertencem a famílias de baixa renda e residem em comunidades vizinhas à escola. Apresenta-se, no quadro 11, a caracterização dos alunos, quanto à idade e sexo.

Quadro 11 – Caracterização dos alunos por idade e sexo

Aluno (a)	Idade	Sexo
A1	12	Masculino
A2	11	Masculino
A3	11	Masculino
A4	12	Masculino
A5	11	Masculino
A6	12	Masculino
A7	11	Feminino
A8	12	Feminino
A9	12	Feminino
A10	11	Feminino
A11	11	Feminino
A12	12	Feminino
A13	11	Feminino
A14	11	Feminino
A15	11	Feminino
A16	11	Masculino
A17	11	Masculino
A18	11	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se observa no quadro 11, os alunos que participaram da pesquisa têm idade entre 11 (onze) e 12 (doze) anos, 9 (nove) do sexo feminino e 9 (nove) do sexo masculino. Como se nota, esses alunos, quanto à idade/ano, não apresentam índices de distorção e estão, portanto, no ano indicado para as idades que possuem.

Todos os sujeitos participantes e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento para participar desta pesquisa, estando cientes de sua natureza, riscos e benefícios.

Após a descrição metodológica deste trabalho, o capítulo seguinte prossegue com a análise e a interpretação dos dados coletados referentes ao fonema /s/ em ataque silábico.

7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, versa-se sobre a análise e a interpretação dos dados, também se apresenta a proposta de intervenção com estratégias que possam auxiliar o professor de língua materna a amenizar as dificuldades que se assemelhem às encontradas na análise dos dados desta pesquisa. Apresentam-se, respectivamente, a análise dos resultados obtidos nas atividades realizadas nas coletas de dados, a análise do questionário de sondagem de leitura e escrita e a proposta de intervenção para trabalhar as regularidades e irregularidades do fonema /s/ em ataque silábico.

7.1 Análise das Atividades de Coleta de Dados

A atividade 1, ditado de palavras conhecidas, apresentou um total de 20 (vinte) palavras do conhecimento dos alunos. As palavras ditadas foram as seguintes: *saco, sono, surdo, sede, sino, cenário, cipó, excelente, nascer, desça, esquecer, pensar, lembrança, próximo, assistir, passear, estudasse, falasse, chatice e velhice*.

As palavras ditadas foram escolhidas de acordo com a posição do fonema /s/ em contextos de regularidade e de irregularidade. O quadro 12 expõe os erros produzidos pelos alunos nessa atividade.

Quadro 12- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos no ditado de palavras conhecidas

Aluno (a)	Erros cometidos na atividade 1	Quantidade de erros
A1	Cino, sipo, eselemte, naser, desa, esceser, prosimo, pasear, estudase, falase, chatise	11
A2	Encelente, nace, deça, pençar, procimo, asiste, pacear, estudace, falace, chatise	10
A3	Cede, sipo, eselente, dessa, pençar, procimo, pacear, estudace, falarce	9
A4	Cede, cino, ecelente, deça, próximo, parçea, estudaçi, falaçi, chatiçi, velhiçi	10
A5	Cedi, eselente, naçer, dessa, esqueser, pençar, procimo, assistir, pacear, estudasi, falasi, chatisi, velhisi	13
A6	Cino, senario, exelente, dessa, próximo, asitir, estudarce, falace, chatise, velhise	10
A7	Senário, exelente, desa, estudase, chatisse, velhesi	6
A8	Sénario, ecelente, dessa, falase, chatise	5
A9	Ecelente, desa, estudarçe, falarçe, chatise	5
A10	Chatisse	1
A11	Çede, eselente, nacer, deça, esqueser, próximo,	10

	estudaçe, falase, chatise, velhise	
A12	Senario, eselente, nacer, desar, penssar, procimo, estudase, falaci	8
A13	Cede, cino, exelente, prosimo, chatise	5
A14	Senário, exelente, dessa, chatisse, velhisse	5
A15	Cede, desa, esceser, estudase, falase, chatise, velhise	7
A16	Çede, eselenti, nacer, deça, peçar, prosimo, assistir, parcea, estudaci, falaci, chatiçi	11
A17	Exelente, deca, pasear, esturda-se, falar-se	5
A18	Cede, çenário, eselente, naçe, desa, esqueçe, pença, lembransa, proçimo, asixti, xatisse, velise	12

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, nessa atividade, que o A1 produziu 11 (onze) erros, 3 (três) em contexto morfossintático: *estudase, falase, chatise*; e 8 (oito) em contexto irregular: *Cino, sipo, eselemte, naser, desa, esceser, prosimo, pasear*. O A2 cometeu 10 (dez) erros, 3 (três) no contexto morfossintático: *estudace, falace, chatise*; e 7 (sete) em contexto irregular: *excelente, nace, deça, pençar, procimo, assiste, pacear*. O A3 produziu 9 (nove) erros, 2 (dois) em contexto morfossintático: *estudace, falarce*; e 7 (sete) em contexto irregular: *cede, sipo, eselente, dessa, pençar, procimo, pacear*. O A4 cometeu 10 (dez) erros, 4 (quatro) em contexto morfossintático: *estudaçi, falaçi, chatiçi, velhiçi*; e 6 (seis) em contexto irregular: *Cede, cino, ecelente, deça, próximo, parça*. O A5 produziu 13 (treze) erros, 4 (quatro) em contexto morfossintático: *estudasi, falasi, chatisi, velhisi*; e 9 (nove) em contexto irregular: *cedi, eselente, naçer, dessa, esqueser, pençar, procimo, assistir, pacear*. O A6 produziu 10 (dez) erros, 4 (quatro) em contexto morfossintático: *estudarce, falace, chatise, velhise*; e 6 (seis) em contexto irregular: *Cino, senario, exelente, dessa, próximo, asitir*. O A7 produziu 6 (seis) erros, 3 (três) em contexto morfossintático: *estudase, chatisse, velhesi*; e 3 (três) em contexto irregular: *Senário, exelente, dessa*. O A8 produziu 5 (cinco) erros, 2 (dois) em contexto morfossintático: *falase, chatise*; e 3 (três) em contexto irregular: *senario, excelente, dessa*. O A9 produziu 5 (cinco) erros, 3 (três) em contexto morfossintático: *estudarçe, falarçe, chatise*; e 2 (dois) em contexto irregular: *Ecelente, dessa*. O A10 cometeu apenas 1 (um erro), e este se deu em contexto morfossintático: *chatisse*. O A11 cometeu 10 (dez) erros, 4 (quatro) erros em contexto morfossintático: *estudaçe, falase, chatise, velhise*; e 6 (seis) em contexto irregular: *Çede, eselente, nacer, deça, esqueser, próximo*. O A12 cometeu 8 (oito) erros, 2 (dois) em contexto morfossintático: *estudase, falaci*; e 6 (seis) em contexto irregular: *Senario, eselente, nacer, desar, penssar, procimo*. O A13 produziu 5 (cinco) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *chatise*; e 4 (quatro) em contexto irregular: *cede, cino, exelente, prosimo*. O A14 produziu 5 (cinco) erros, 2 (dois) em contexto morfossintático: *chatisse*,

velhisse; e 3 (três) em contexto irregular: *Senário, exelente, dessa*. O aluno 15 produziu 7 (sete) erros, 4 (quatro) em contexto morfossintático: *estudase, falase, chatise, velhise*; e 3 (três) em contexto irregular: *Cede, desa, esceser*. O A16 produziu 11 erros, 3 (três) em contexto morfossintático: *estudaci, falaci, chatiçi*; e e 8 (oito) em contexto irregular: *Çede, eselenti, nacer, deça, peçar, prosimo, assistir, parcea*. O A17 produziu 5 (cinco) erros, 2 (dois) em contexto morfossintático: *esturda-se, falar-se*; e 3 (três) em contexto irregular: *Exelente, deca, pasear*. O A18 produziu 12 erros, 3 (dois) em contexto morfossintático: *lembransa, xatisse, velise*; e 10 (dez) em contexto irregular: *Cede, çenario, eselente, naçe, desa, esqueçe, penca, proçimo, asixti*.

Na atividade 1 pode-se notar que há 42 erros com o grafema “c” e 24 com ao grafema “ç”, os demais ocorrem com o grafema “s”. Fazendo-se um filtro, observa-se que em início de palavra existem 10 erros com o grafema “c” e 7 com o grafema “s”, o que demonstra que há uma leve tendência ao uso deste grafema. A razão disso é o fato de os grafemas c/s em início de palavras antes de “e” e “i” disputarem a mesma posição, sem que se possa definir critérios para o uso de um ou de outro.

Com relação aos erros produzidos pelo não uso dos grafemas “sç” ou “sc”, pode-se afirmar que, apesar da pouca quantidade de dados, a grafia dessas palavras parecem ser fruto de uma decisão fortuita do aluno, visto que não é possível definir um padrão.

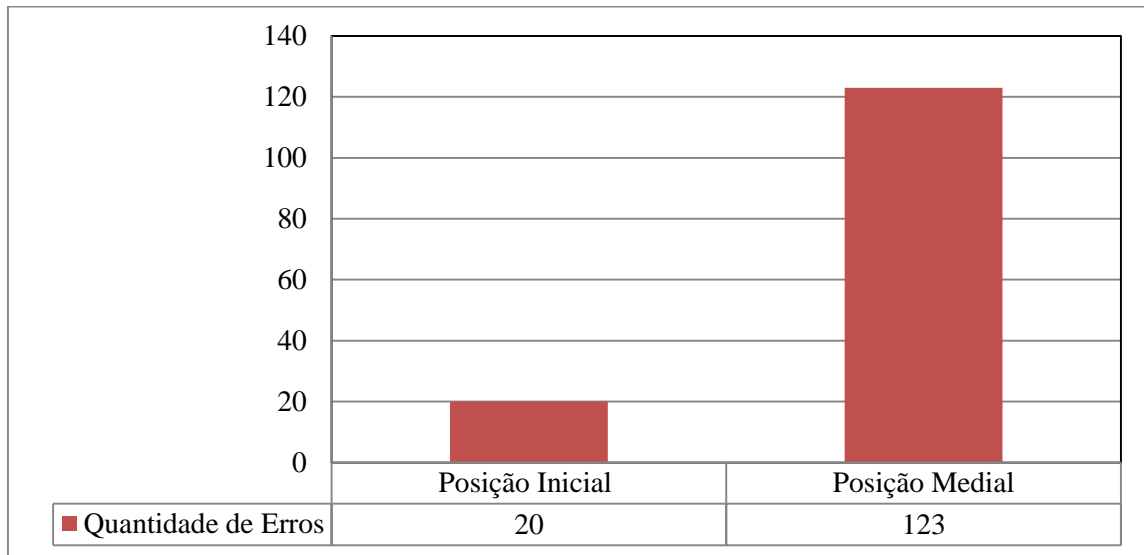
Nessa atividade, alguns alunos escreveram algumas palavras com grafemas que não concorrem em alguns contextos como, por exemplo, a transgressão das regras hierárquicas discutidas por Monteiro (1999), as quais se referem ao uso de letras utilizadas em determinados contextos. Sabe-se que não se utiliza o grafema “ç” em início de palavras e diante das vogais “e” e “i”, como está representado na codificação 01, de Scliar Cabral (2013). Também não se utiliza grafema “ss” após consoante, apenas em contexto intervocálico, como se observou na codificação 02, também, de Scliar Cabral (2013).

Pode-se verificar, no quadro 12, que sete alunos, A4, A5, A9, A11, A12, A16 e A18, produziram erros nesses contextos como se observa nas palavras seguintes escritas por eles: *parçea, estudaçi, falaçi, chatiçi* (2 ocorrências), *velhiçi, naçer, falarçe, çede* (2 ocorrências), *estudaçe, pensa, esqueçe, proçimo* e *çenario*.

Os alunos que menos produziram erros, nessa atividade, foram: A10 (1 erro), A8, A9, A9, A13, A14, e A17, com apenas 5 erros cada.

O gráfico 01, a seguir, mostra a quantidade de erros produzidos em cada posição do fonema /s/ em ataque silábico nas palavras na atividade 1.

Gráfico 01 – Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 1

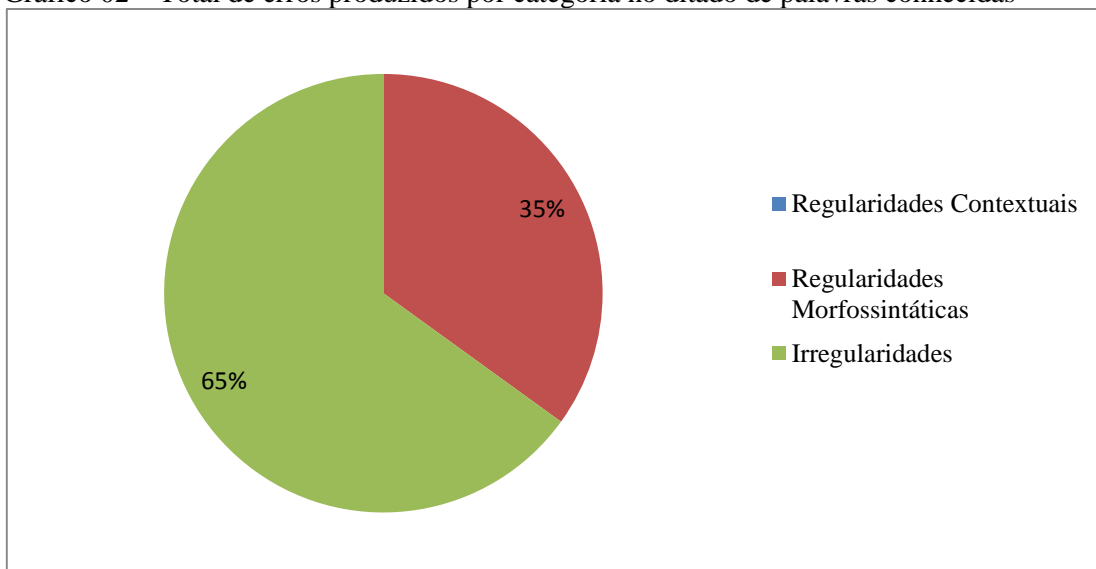


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 01 demonstra que, em posição inicial, foram produzidos 20 erros e em posição medial, 123 erros, portanto, sendo esta a posição em que mais houve produção de erros nessa atividade. Como se observou no quadro 08, a medial é a que contém mais representações do fonema /s/ em ataque silábico e, também, onde se espera que os alunos produzam mais erros pela maior quantidade de grafemas que concorrem nessa posição.

A atividade 1 totalizou uma quantidade de 143 erros, os quais foram distribuídos por contexto de ocorrências, como se verifica no gráfico 02:

Gráfico 02 – Total de erros produzidos por categoria no ditado de palavras conhecidas



Fonte: Elaborado pela autora

Como se nota no gráfico 02, não foi produzido nenhum erro nas regularidades contextuais; as regularidades morfossintáticas totalizaram 35% dos erros produzidos, ou seja, uma quantidade de 50 erros, e as irregularidades, 65%, o que corresponde a um total de 93 erros.

Como não houve produção de erros na representação do fonema /s/ em regularidade contextual, pode-se afirmar que, nesse caso, a compreensão das regularidades contextuais foi estabelecida.

De acordo com a porcentagem de erros produzidos nas regularidades morfossintáticas, nessa atividade pode-se inferir que não houve a apropriação das regras morfossintáticas na formação de substantivos com sufixo – ICE, derivados de adjetivos, como também dos verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo, cuja desinência modo-temporal é – SSE . Dessa forma, defende-se que é preciso um conhecimento sólido da classe gramatical a que a palavra pertence, para saber a forma de escrevê-la corretamente, quando se tem regularidade do mencionado tipo.

Dos erros produzidos em situação irregular, no ditado de palavras frequentes, observou-se que os participantes desconheciam a grafia da maioria das palavras, mesmo sendo comuns na oralidade.

A atividade 2, o ditado imagético, foi constituída de 14 imagens de palavras como fonema /s/ em ataque silábico. As imagens mostradas foram as seguintes: *calça, cebola, cenoura, alface, saia, serra, açougueiro, carrossel, sino, sorvete, sapateiro, selo, caçador, palhaço*.

Nesse ditado, não foi possível representar com imagem palavras com o fonema /s/ de natureza morfossintática devido ao fato de pertencerem à classe dos verbos no modo subjuntivo e substantivos abstratos derivados de adjetivos. Portanto, apresentam-se, nessa atividade, palavras com representações do fonema /s/ apenas em contextos regulares e irregulares. O quadro 13 expõe a quantidade de erros produzidos por aluno nesse ditado nas duas categorias de análise.

Quadro 13- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos no ditado imagético

Aluno (a)	Erros cometidos na atividade 2	Quantidade de erros
A1	Causa, aofase, cerrote, assogero, carroceu, cassador, palhaso	7
A2	Asogueiro, carrocel, casado	3
A3	Cerrote, assogueiro, carroceu, celo, casador	5
A4	Çaia, cerrote, carroceu, çelo	4
A5	Calsa, alfase, cerote, acogueiro, carrocel, celo, cassado,	8

	palhaso	
A6	Cerra, cino, celo	3
A7	Sem alterações	-
A8	Cerrote, carrossel, celo	3
A9	Cerrote, carrossel, celo	3
A10	Sem alterações	-
A11	Causa, çebola, çenoura, carrossel, celo, casador	6
A12	Calsa, cerote, carocel, celo	4
A13	Calsa, cerrote, asogueiro, carocel, cino, celo	6
A14	Calsa	1
A15	Cerrote, celo	2
A16	Çaia, causa, senora, cerrote, acogueiro, carrossel, cino	7
A17	Asolgueiro, celo	2
A18	Calsa, sebola, senolra, alfase, asogueiro, cassado	6

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, nessa atividade, que o A1 produziu 7 (sete) erros, todos em contexto irregular. O A2 cometeu 3 (três) erros, todos em contexto irregular; O A3 produziu 5 (cinco) erros, todos em contexto irregular; O A4 cometeu 4 (quatro) erros, 1 (um) em contexto regular: *çaia*; e 3 (três) em contexto irregular: *cerrote*, *carroçeu*, *çelo*. O A5 produziu 8 (oito) erros, todos em contexto irregular; O A6 produziu 3 (três) erros, todos em contexto irregular; O A7 não produziu erros em nenhum contexto. O A8 produziu 3 (três) erros, todos em contexto irregular. O A9 produziu 3 (três) erros, todos em contexto irregular. O A10 não produziu erros em nenhum contexto. O A11 produziu 6 (seis) erros, todos em contexto irregular. O A12 cometeu 4 (quatro) erros, todos em contexto irregular. O A13 produziu 6 (seis) erros, todos em contexto irregular. O A14 produziu 1 (um) erro e este se deu em contexto irregular. O aluno 15 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular O A16 produziu 7 (sete) erros, 1 (um) em contexto regular: *çaia*; e 6 (seis) em contexto irregular: *causa*, *senora*, *cerrote*, *acogueiro*, *carrossel*, *cino*. O A17 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular. O A18 produziu 6 (seis) erros, todos em contexto irregular.

Nessa atividade, constatou-se que houve a produção de erros com a escrita de grafemas em contextos não competitivos por 4 (quatro) alunos, A3, A4, A11 e A16, como se observa nas palavras: *carroçeu* (2 ocorrências), *çaia* (2 ocorrências), *çelo*, *çebola* e *çenoura*.

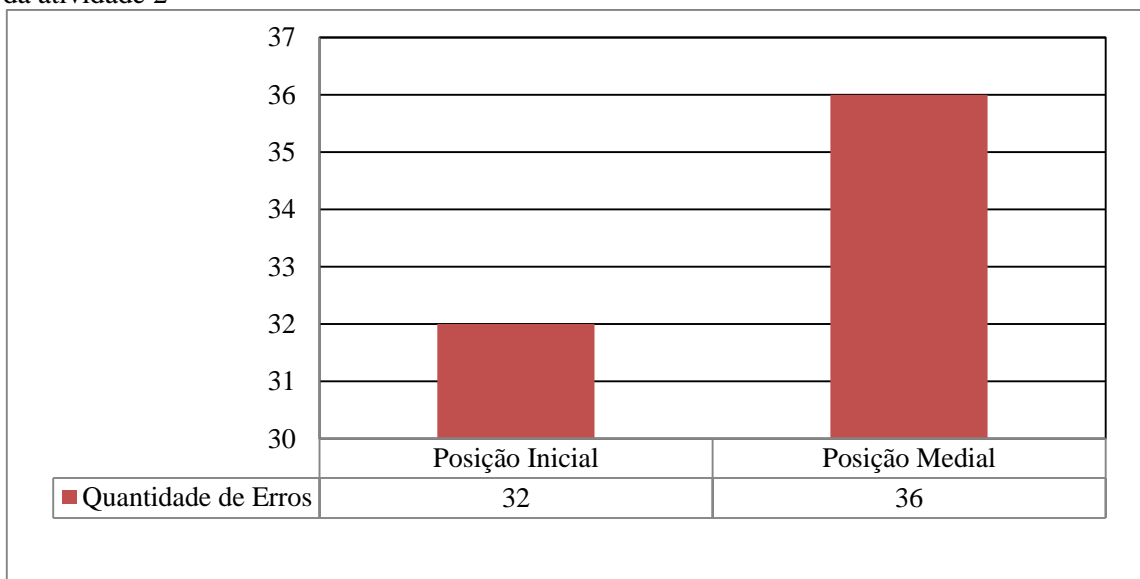
A palavra *saia*, em que há representação do fonema /s/ em contexto regular, apresenta apenas o grafema “s”, que concorre para a sua escrita. Nessa atividade, o A4 e o A16 grafaram a referida palavra com o grafema “ç” transgredindo a regra hierárquica, anteriormente explicitada, e a regra contextual do fonema /s/ para esse contexto. Nesse sentido, pode-se prever que esses alunos ainda não se apropriaram de tais regularidades.

Embora em contexto irregular, o mesmo aconteceu na escrita das palavras *cebola*, *selo*, *cenoura* e *carrossel*, para as quais o grafema “ç” não é competitivo nesse contexto, conforme a codificação 01 de Scliar Cabral (2013).

De acordo com o quadro 13, os alunos que menos produziram erros na atividade 2 foram: A7 e A10 (nenhum erro), A14 (1erro), A15 (2 erros) e A17 (2 erros).

No gráfico 03, averigua-se a quantidade de erros produzidos em cada posição do fonema /s/ em ataque silábico nas palavras na atividade 2.

Gráfico 03- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 2

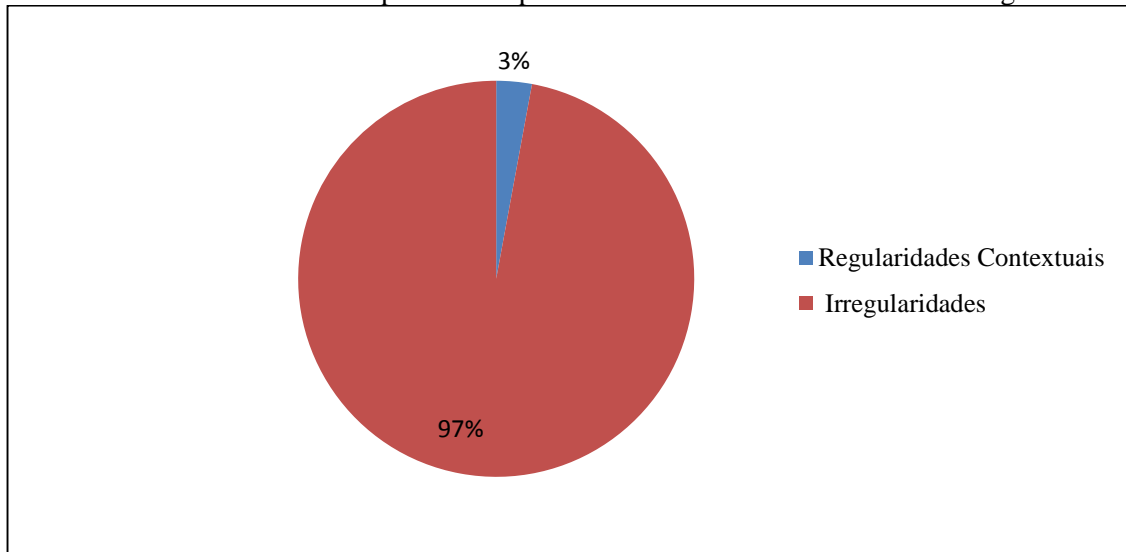


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 03 demonstra que em posição inicial, foram produzidos 32 (trinta e dois) erros e em posição medial, 36 (trinta e seis), portanto, sendo a posição em que mais houve produção de erros, mas não havendo tanta disparidade quanto na primeira atividade. Tal fato se deve por essa atividade não ter contemplado as regularidades morfossintáticas pelos motivos já explicitados.

Verificou-se, nessa atividade, um total de 68 (sessenta e oito) erros produzidos, os quais foram distribuídos por contextos de ocorrências, como se vê no gráfico 04:

Gráfico 04- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência no ditado imagético



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 04 mostra que 3% dos erros produzidos aconteceram em situações de regularidade contextual, o que corresponde a 2 (dois) erros; enquanto 97% dos erros produzidos realizaram-se em situações de irregularidade, correspondendo a 67 (sessenta e sete) erros.

Pelos resultados obtidos nessa atividade, constata-se que as irregularidades ainda representam grande dificuldade na escrita dos alunos desta pesquisa, apesar de alguns deles terem produzido erros em contexto regular.

A atividade 3, ditado de texto, aconteceu através de um ditado de uma fábula de Esopo chamada “O agricultor e a serpente”. O quadro 14 demonstra os erros resultantes de representações múltiplas do fonema /s/ produzidos pelos alunos nessa atividade.

Quadro 14- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos no ditado de texto

Aluno (a)	Erros cometidos na atividade 3	Quantidade de erros
A1	Intenco, subese, aquesela, cabesa, berco, tercos, braco, forcas, dice	9
A2	Regessida, solbese, bolço, braso, tersos	5
A3	Enrijesida, bolsso, bouço	3
A4	Soubeci, intensão, aquesela, a sim	4
A5	Aquesela, cabesa, enrijesida, intenço, desfalesido, berso, terso	7
A6	Enrijessida, bolço, soubece	3
A7	Desvalesido, intensão	2
A8	Intensão	1
A9	Soubese, intensão, bolço	3
A10	Enrijessida, intensão	2
A11	Enrijesida, aqueçela, soubeçe	3

A12	Em rijessida, intenço, soubece	3
A13	Cerpente, enrijessida, intessão, aquesela	4
A14	Enrijesida, intensão	2
A15	Soubese, cerpente, aque-se-la, bolço, centir	5
A16	Cimples, intenço, subeci, intensão, cabesa, dise, berso, terso, aque-se-la, a sim	10
A17	Irrejesida, soubese	2
A18	Sobeçe, a queçela, bouço, a quesida, auçentirce, asim	6

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, na atividade 3, o A1 produziu 10 (dez) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *subese*; e 9 (nove) em contexto irregular. O A2 cometeu 5 (cinco) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *solbese*; e 4 (quatro) em contexto irregular; O A3 produziu 3 (três) erros, todos em contexto irregular; O A4 cometeu 4 (quatro) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *soubeci*; e 3 (três) em contexto irregular. O A5 produziu 7 (sete) erros, todos em contexto irregular; O A6 produziu 3 (três) erros, todos em contexto irregular; O A7 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular. O A8 produziu 1 (um) erro e este se deu em contexto irregular. O A9 produziu 3 (três) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *soubese*; e 2 (dois) em contexto irregular. O A10 produziu 2 (dois) erros em contexto irregular. O A11 produziu 3 (três) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *sobeçe*; e 2 (dois) em contexto irregular. O A12 cometeu 3 (três) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *soubece*; e 2 (dois) em contexto irregular. O A13 produziu 4 (quatro) erros, todos em contexto irregular. O A14 produziu 2 (dois) erros e estes se deram em contexto irregular. O aluno 15 produziu 5 (cinco) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *soubese*; e 4 (quatro) em contexto irregular. O A16 produziu 10 (dez) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *subeci*; e 9 (nove) em contexto irregular. O A17 produziu 2 (dois) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *soubese*; 1 (um) em contexto irregular. O A18 produziu 6 (seis) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *sobeçe*; e 5 (cinco) em contexto irregular.

Nessa atividade, constatou-se que houve a produção de erros com a escrita de grafemas em contextos não competitivos por 2 (dois) alunos, A11 e A18, como se observa nas palavras: *aqueçela* (2 ocorrências), *sobeçe* (2 ocorrências), *auçentirce*. Nesta última palavra, o aluno fez a junção de vocábulos, pois, no ditado do texto, a sequência ditada foi “*ao sentir-se*”. O aluno demonstra o desconhecimento dos vocábulos em sua forma separada e os escreveu como se fossem uma única palavra, o que pode ter contribuído para a produção do erro, nesse caso, ocorreu o que Cagliari (1995) denomina de juntura vocabular.

De modo contrário, aconteceu na escrita da palavra *assim* pelo A4 e A18, que a grafaram da seguinte forma: *a sim*, como se ela fosse dois vocábulos. O aluno conhece a

palavra *sim* e a relacionou como fazendo parte da palavra *assim*, escrevendo-a separadamente, o que Cagliari denominou de segmentação. Mas tal situação demonstra que o aluno está refletindo sobre a escrita, neste caso, está fazendo uma associação da grafia de vocábulos de uso frequente ao grafar palavras de uso infrequente.

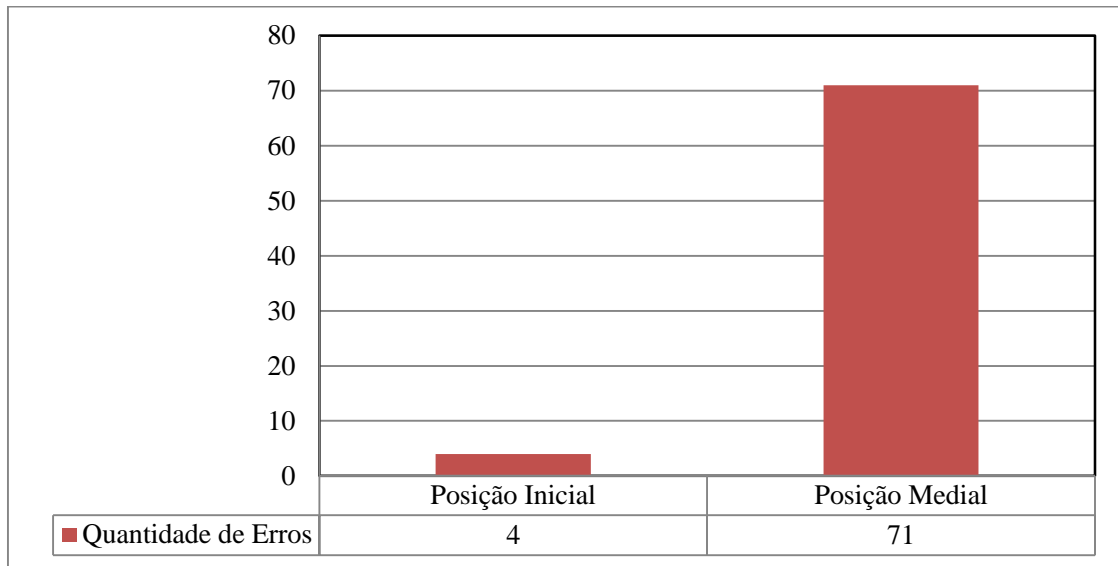
Morais (2000) afirma que os aprendizes sempre terão dificuldades em escrever tanto palavras com correspondências letra-som irregulares, como palavras de uso infrequente.

É importante examinar alguns erros produzidos pelo A1 na realização do fonema /s/ contidos na produção escrita das palavras *intenco*, *berco*, *braco* e *forcas*, nas quais o aluno utilizou o grafema “c”, para representar o fonema /s/. Na palavra *intenco*, o aluno desobedeceu à regra de codificação 5, descrita por Scliar-Cabral (2013), a qual aponta que o fonema /s/ pode ser grafado com “s” ou “ç” quando posicionado em início de sílaba entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada posterior. Nas palavras *berco* e *forcas*, o aluno transgrediu a regra de codificação 7, descrita também pela autora, que afirma que o fonema /s/ pode ser escrito por “s” ou “ç” quando posicionado em início de sílaba entre os arquifonemas | R | ou | W | e vogal oral posterior ou nasalizada não alta posterior. Na palavra *braco*, houve a transgressão da regra de codificação 3, descrita por Scliar-Cabral (2013), a qual indica que o fonema /s/ pode ser grafado com “ss” ou “ç” quando em início de sílaba, entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada não alta. Todas as palavras mencionadas demonstram que o aluno ainda não se apropriou da regra hierárquica discutida por Monteiro (1999).

De acordo com o quadro 14, os alunos que menos produziram erros na atividade 3 foram: A8 (1 erro), A7 (2 erros), A10 (2 erros), A14 (2 erros) e A17 (2 erros).

No gráfico 05, averigua-se a quantidade de erros produzidos em cada posição do fonema /s/ em ataque silábico nas palavras na atividade 3.

Gráfico 05- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 3

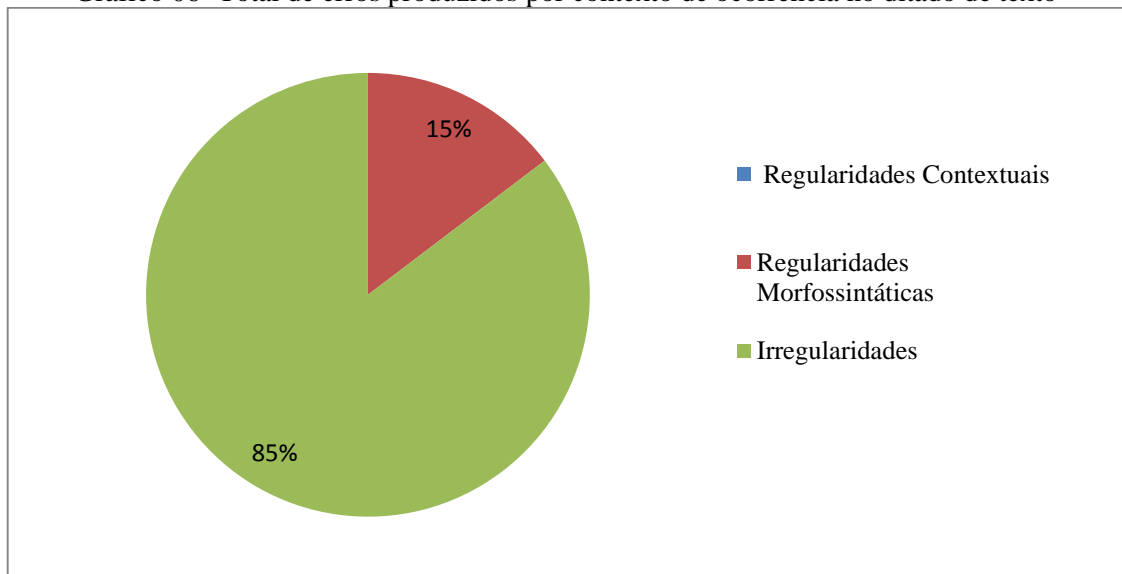


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 05 mostra que, em posição inicial, os alunos produziram 4 (quatro) erros e em posição medial, 71 (setenta e um) erros, portanto, sendo esta a posição na qual houve mais incidência de erros.

Na atividade 3 foi produzido um total de 75 (setenta e cinco) erros, os quais foram distribuídos por contextos de ocorrências, como se verifica no gráfico 06:

Gráfico 06- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência no ditado de texto



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 06 mostra que não foram produzidos erros em situações de regularidade contextual; as regularidades morfossintáticas totalizaram 15% dos erros produzidos, o que

correspondeu a 11(onze) erros e 85% dos erros produzidos ocorreram em contexto irregular, correspondendo a um total de 64 erros.

A atividade 3 aponta que as irregularidades se mantêm como o contexto em que se verificaram mais produções de erros dos alunos, enquanto nas regularidades contextuais não houve incidências de erros.

A atividade 4 aconteceu através da aplicação de um texto com palavras lacunadas. O quadro 15 apresenta os erros cometidos pelos alunos na referida atividade.

Quadro 15- Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos na atividade de palavras lacunadas

Aluno (a)	Erros cometidos na atividade 4	Quantidade de erros
A1	pedaso, aprosimou-se, inteligencia, benefísio, saudasão, balanssando, cabesa, vossê, agradeseu, próxíma, bajulassões, eses	12
A2	pedaso, aprosimou-se, benefísio, balansando, cabesa, vosê, cantase, agradeseu	8
A3	aprocimou-se, condicões, benefísio, balansando, cantase, próxíma, eses	7
A4	aprosimou-se, inteligencia, benefísio, dise, saudasão, cantase, cabesa	7
A5	aprosimou-se, condisões, benefício, inteligencia, dise, cabesa, você, cantase, eses	9
A6	dice, cantase, eses, cituação	4
A7	saudação, balansando, agradeceu, bajulações	4
A8	pedasso, aprocimou-se, balansando	3
A9	benefísio, cantase, agradeceu, eses	4
A10	eses, balançando	2
A11	condisões, benefísio, saudasão, balansando, você, cantase, agradeceu, eses	8
A12	aprocimou-se, condicões, saudação, balansando, cantase, agradeseu, procima, cituação	8
A13	aprossimou-se, balansando, cantase, agradeseu, prossima	5
A14	Balanssando	1
A15	condisoos, saudasão, balansando, bajulacoes, eses	5
A16	aprosimou-se, condicões, inteligencia, benefísio, dise, saudacao, balansando	7
A17	condicões, balancando, cantase, eses	4
A18	aprossimou-se, inteligencia, benefício, balanssando, cabesa, você, agradeceu, próxíma, eçes, çituação	10

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, na atividade 4, o A1 produziu 12 (dez) erros, todos em contexto irregular. O A2 cometeu 8 (oito) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 7 (sete) em contexto irregular; O A3 produziu 7 (sete) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 6 (seis) em contexto irregular; O A4 produziu 7 (sete) erros, 2

(dois) em contexto morfossintático: *cantase*, *inteligensia*; e 6 (seis) em contexto irregular. O A5 produziu 9 (nove) erros, 1 (dois) em contexto morfossintático: *cantase*, *inteligensia*; e 8 (oito) em contexto irregular; O A6 produziu 4 (quatro) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 3 (três) em contexto irregular. O A7 produziu 4 (quatro) erros, todos em contexto irregular. O A8 produziu 3 (três), todos em contexto irregular. O A9 produziu 4 (quatro) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 3 (três) em contexto irregular; O A10 produziu 2 (dois) erros em contexto irregular. O A11 produziu 8 (oito) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 7 (sete) em contexto irregular. O A12 produziu 8 (oito) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 7 (sete) em contexto irregular. O A13 produziu 5 (cinco) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 4 (quatro) em contexto irregular.. O A14 produziu 1 (um) erro e este se deu em contexto irregular. O aluno 15 produziu 5 (cinco) erros, todos em contexto irregular. O A16 produziu 7 (sete) erros, 1(um) em contexto morfossintático: *inteligensia*; e 6 (seis) em contexto irregular. O A17 produziu 4 (quatro) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *cantase*; e 3 (três) em contexto irregular. O A18 produziu 10 (dez) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *inteligensia*; e 9 (nove) em contexto irregular.

Nessa atividade, constatou-se que houve a produção de erros com a escrita de grafemas em contextos não competitivos por 4 (quatro) alunos, A5, A9, A11 e A18, como se observam na escrita das palavras: *benefício*, *voçê* (3 ocorrências), *agradeceu* (3 ocorrências), *eçes* e *çituação*. O A18 transgrediu regra de codificação descrita por Scliar Cabral (2013) e os A5, A9 e A1 transgrediram a regra de codificação 2 detalhada pela autora.

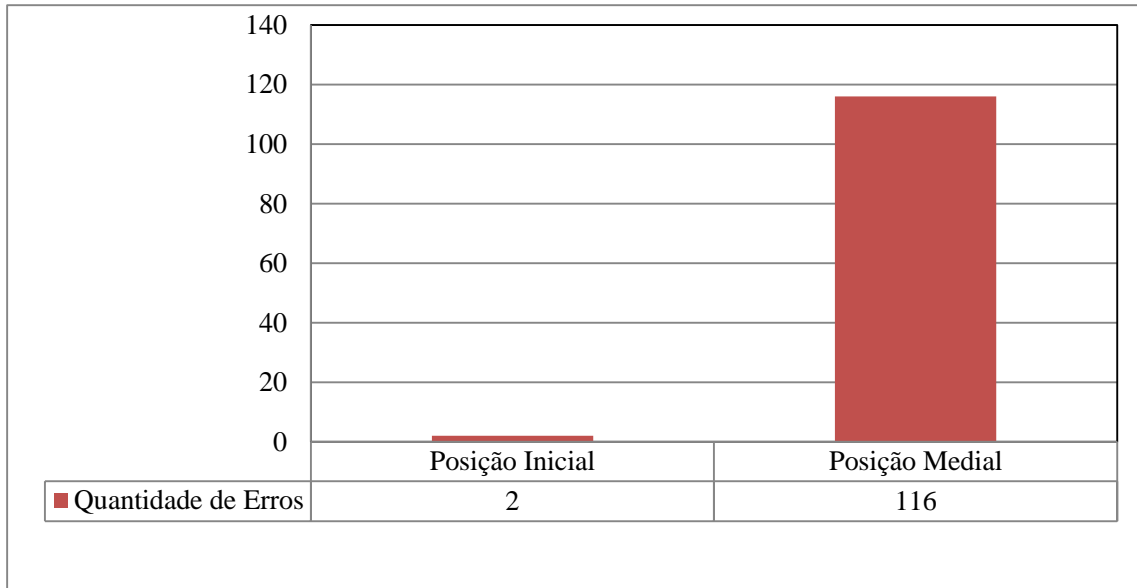
Houve transgressão da regra de codificação 5, tal como se constatou na atividade anterior, pelos A3, A12, A15, A16, A17, como se pode perceber nas palavras: *condições* (2 ocorrências), *bajulacões* (2 ocorrências), *balancando* e *saudações* (2 ocorrências).

Os informantes A1, A14 e A18 desobedeceram à regra de codificação 4 detalhada por Scliar-Cabral (2013), na escrita da palavra *balançando*. Essa regra descreve que, em início de sílaba, posicionado entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, o fonema /s/ pode ser grafado com “s”, “c” ou “sc”. Os alunos mencionados representaram, na escrita da referida palavra, o fonema com o grafema “ss” como se observou em *balanssando*.

De acordo com o quadro 15, os alunos que menos produziram erros na atividade 4 foram: A14 (1 erro), A10 (2 erros), A8 (3 erros), A6, A7, A9 e A17 (4 erros cada).

No gráfico 07, observa-se a quantidade de erros produzidos em cada posição do fonema /s/ em ataque silábico nas palavras referentes à atividade 4.

Gráfico 07- Erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 4

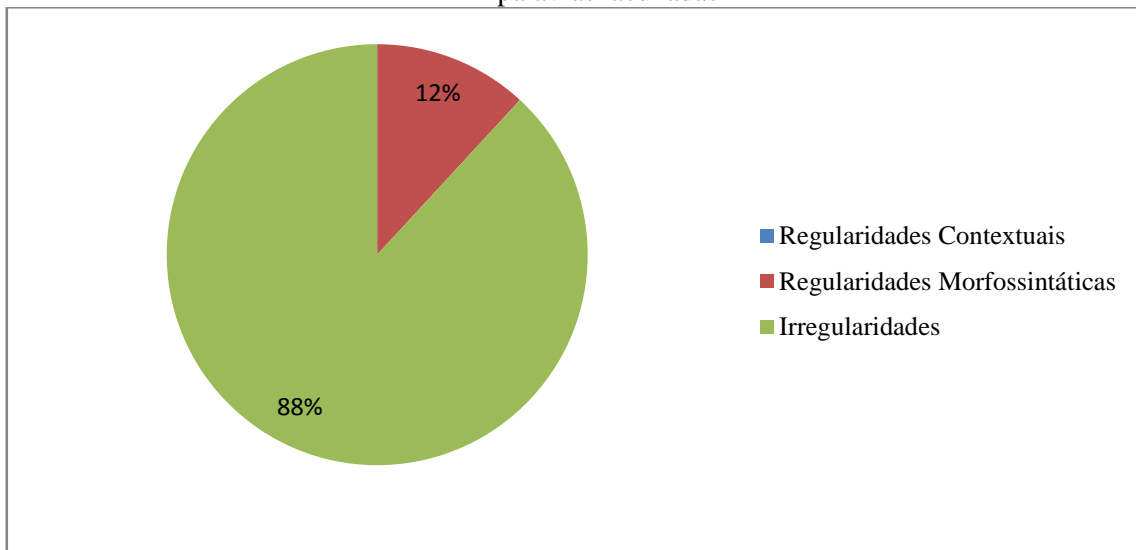


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 07 aponta que, em posição inicial, os alunos produziram 2 (dois) erros e em posição medial, estes produziram 116 (cento e dezesseis) erros, portanto, sendo a posição em que mais houve produção de erros.

Na atividade 4 produziu-se um total de 118 (cento e dezoito) erros, os quais foram distribuídos por contextos de ocorrências, como se verifica no gráfico 08:

Gráfico 08- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência na atividade de palavras lacunadas



Fonte: Elaborado pela autora

Como demonstra o gráfico 08, não foi produzido nenhum erro nas regularidades contextuais; as regularidades morfossintáticas ocorreram em 12% dos erros, o que corresponde a um total de 14 erros; e as irregularidades totalizaram 88% dos erros produzidos, correspondendo a 104 erros.

Como se notou nas atividades anteriores, a maior incidência de erros produzidos nessa atividade também aconteceu em contexto irregular.

A atividade 5 realizou-se através de uma produção de um texto espontâneo. O quadro 16 mostra os erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ produzidos pelos alunos nessa atividade.

Quadro 16 - Erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ em texto espontâneo

Aluno (a)	Erros cometidos na atividade 5	Quantidade de erros
A1	asautos, asasinatos, acontesem, espesialista, alsatantes, violemsia, siguramsa	7
A2	Disel, vise, poriso	3
A3	Asautos	1
A4	Asaltos, caussadas, alsatantes, alsatá	4
A5	Aconteseu, ameaca	2
A6	Sem alterações	-
A7	Assacinados, poriso	2
A8	Assassinato	1
A9	Cresendo	1
A10	Sem alterações	-
A11	Cresendo	1
A12	neses, acontesa	2
A13	Serca	1
A14	Conciência	1
A15	Sem alterações	-
A16	Acacinato, poriso	2
A17	Presisamos	1
A18	Botase, pessoas	2

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, na atividade 5, o A1 produziu 7 (sete) erros, todos em contexto irregular; A2 cometeu 3 (três) erros, todos em contexto irregular; A3 produziu 1 (um) erro que se deu em contexto irregular; A4 cometeu 4 (quatro) erros, todos em contexto irregular. O A5 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular; A6 não produziu erros. O A7 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular. O A8 produziu 1 (um) erro em contexto irregular. O A9 produziu 1 (um) erro em contexto irregular. O A10 não produziu erros em nenhum contexto. O A11 produziu 1 (um) erro em contexto irregular. O A12 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular. O A13 produziu 1 (um) erro e este deu em contexto

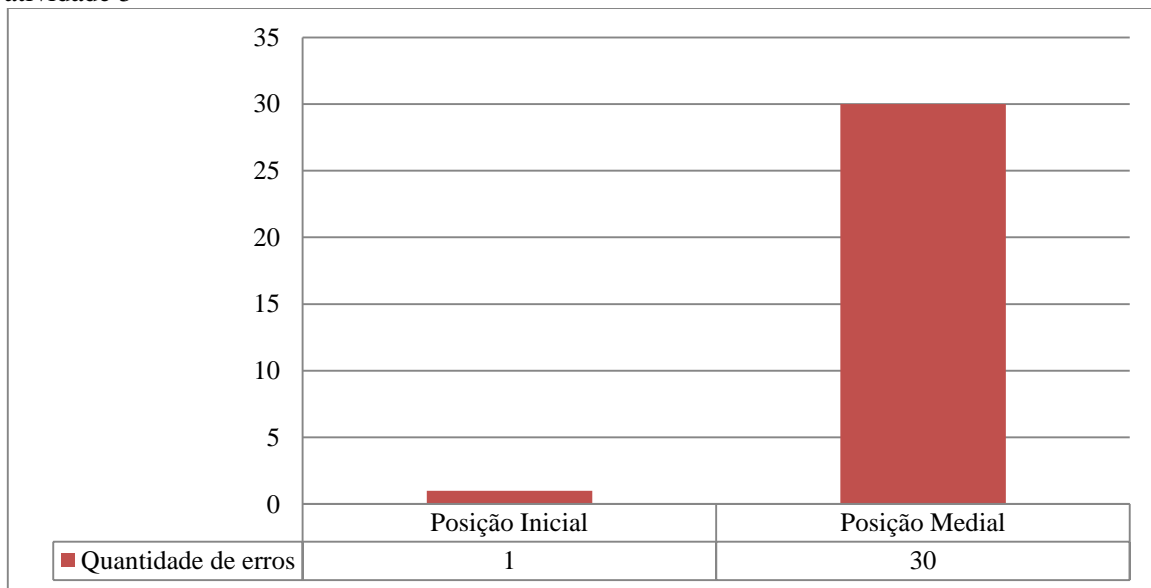
irregular. O A14 produziu 1 (um) erro em contexto irregular. O A15 não produziu erros. O A16 produziu 2 (dois) erros, todos em contexto irregular. O A17 produziu 1 (um) erro em contexto irregular. O A18 produziu 2 (dois) erros, 1 (um) em contexto morfossintático: *botase*; e 1 (um) em contexto irregular.

De acordo com o quadro 16, dois alunos, A5 e A16, produziram erros que transgrediram a regra de codificação 3, descrita por Scliar-Cabral (2013) como se observa nas palavras *ameaca* e *acacinato*, nas quais o aluno grafaram “c” diante da vogal “a” para representar o fonema /s/ e, como já foi dito, nesse contexto, o grafema “c” se realiza com /k/ no processo de descodificação.

De acordo com o quadro 16, os alunos que menos produziram erros na atividade 5 foram: A6, A10, A15 (nenhum erro), A3, A8, A9, A11, A13, A14 e A17 (1 erro cada).

No gráfico 09, verifica-se a quantidade de erros produzidos em cada posição do fonema /s/ em ataque silábico nas palavras na atividade 5.

Gráfico 09- erros produzidos em posição inicial de palavra e posição medial de palavra nas palavras da atividade 5

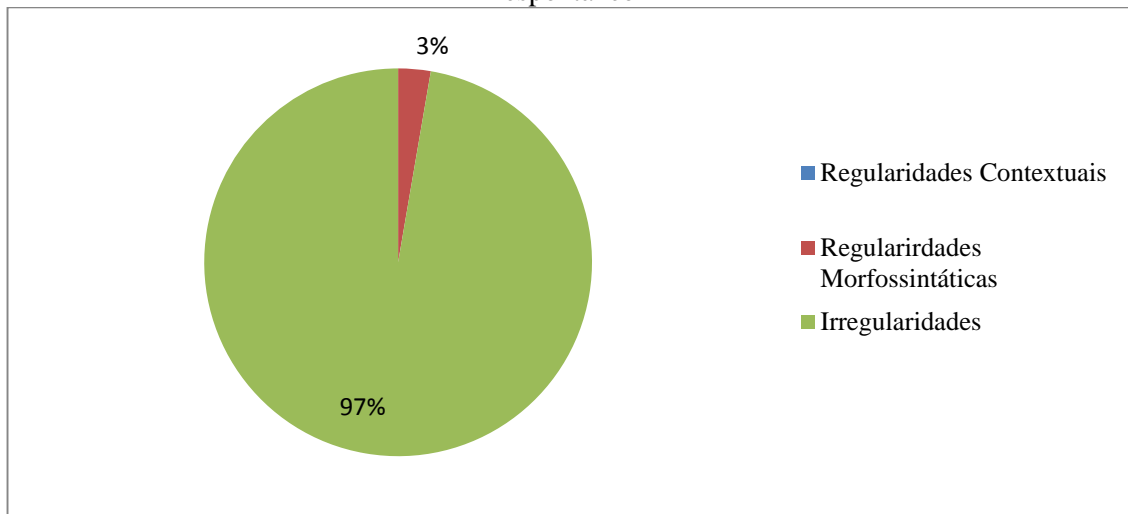


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 09 aponta que, em posição inicial, os alunos produziram 1 (um) erro e em posição medial, 30 (trinta) erros. Desse modo, esta foi a posição em que mais houve produção de erros.

Nessa atividade foram encontradas 31 palavras com erros de representações múltiplas do fonema /s/ em ataque silábico. No gráfico 10 é possível visualizar a distribuição dos erros produzidos em cada um desses contextos.

Gráfico 10- Total de erros produzidos por contexto de ocorrência na produção de texto espontâneo



Fonte: Elaborado pela autora

Pela leitura do gráfico 10, constatou-se que não foram produzidos erros em palavras com o referido fonema em situações de regularidades contextuais; verificou-se apenas uma palavra com erro em contexto regular morfossintático, incidindo em 3% dos erros produzidos; e 97% em situações de irregularidade, correspondendo a 36 palavras grafadas incorretamente.

Em todas as atividades, constatou-se que houve tanto uma infração dos padrões de regras contextuais e de regras complexas da estrutura ortográfica, às quais Monteiro (1999) se refere como “regras hierárquicas”, como das regras de codificação em contextos competitivos ou contextos irregulares, nos quais mais de um grafema concorre em determinada posição.

Detectou-se, ainda, em todas as atividades, que a posição medial foi onde ocorreu mais produção de erros. Tal fato se justifica pela elevada quantidade de grafemas que concorrem nessa posição.

Diante do exposto, nota-se que as maiores produções de erros ortográficos aconteceram em contextos irregulares, em que há uma maior variedade de representações do fonema /s/ em ataque silábico, o que permite mais possibilidades de desvios ortográficos, mesmo se tratando de palavras conhecidas pelos usuários, corroborando as hipóteses estabelecidas para esta pesquisa.

7.2 Análise do Questionário de Sondagem de Leitura e Escrita

A trajetória escolar do aluno revela muito sobre o seu conhecimento de leitura e escrita. À medida que o indivíduo vai-se escolarizando, muitas de suas dificuldades vão sendo sanadas e outras vão surgindo, pois isso faz parte do processo de aprendizagem. Algumas dificuldades permanecem e isto pode ser ocasionado por diversos fatores, como dificuldades de aprendizagem do próprio indivíduo. A escola ainda não está preparada para lidar com essas situações e acaba passando esses alunos para os anos seguintes sem um acompanhamento adequado. No quadro 17, verificam-se as respostas dadas por cada aluno sobre as perguntas feitas no questionário de sondagem de leitura e escrita.

Quadro 17- Respostas dos alunos sobre as perguntas contidas no questionário de sondagem de leitura e escrita

Respostas do Questionário de Sondagem de Leitura e Escrita					
Alunos	P1	P2	P3	P4	P5
A1	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	Dicionário, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, atividades do livro didático	Escrevendo a palavra correta em cima
A2	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	palavras lacunadas	Escrevendo a palavra correta em cima
A3	Raramente	Família	Algumas vezes	Uso do dicionário, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Escrevendo a palavra correta em cima
A4	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	Ditados, recorte e colagem de palavras	Escrevendo a palavra correta em cima
A5	Algumas vezes	Família	Raramente	palavras lacunadas	Solicitando copiar a palavra várias vezes para memorizar a forma correta
A6	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	Recorte e colagem de palavras, leitura e redação, dicionário, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Escrevendo a palavra correta em cima
A7	Sempre	Família	Algumas vezes	Ditados, palavras lacunadas, Recorte e colagem de palavras, leitura e redação,	Escrevendo a palavra correta em cima

				dicionário	
A8	Algumas vezes	Escola Família	Algumas vezes	Palavras lacunadas, dicionário, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Sublinhando a palavra
A9	Sempre	Escola Família	Algumas vezes	Dicionário, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Escrevendo a palavra correta em cima
A10	Algumas vezes	Família	Algumas vezes	Ditados, palavras lacunadas, Recorte e colagem de palavras, leitura e redação, dicionário Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, atividades do livro didático	Escrevendo a palavra correta em cima
A11	Sempre	Família	Algumas vezes	Dicionário, Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Escrevendo a palavra correta em cima
A12	Sempre	Família	Algumas vezes	Ditados, palavras lacunadas, Recorte e colagem de palavras, dicionário	Escrevendo a palavra correta em cima
A13	Algumas vezes	Família Escola	Algumas vezes	Dicionário, Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Sublinhando a palavra
A14	Sempre	Família	Algumas vezes	Ditados, palavras lacunadas, Recorte e colagem de palavras, leitura e redação, dicionário, Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	Escrevendo a palavra correta em cima
A15	Algumas vezes	Família	Algumas vezes	Ditados, palavras lacunadas, dicionário	Escrevendo a palavra correta em cima
A16	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	Recorte/colagem de palavras, dicionário	Escrevendo a palavra correta em cima
A17	Algumas vezes	Família	Raramente	Ditados, leitura e redação	Pedindo para refazer o texto
A18	Algumas	Escola	Algumas	Recorte/colagem de	Escrevendo a

	vezes		vezes	palavras, dicionário, Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da ortografia	palavra correta em cima
--	-------	--	-------	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com quadro 17 referente às respostas dadas pelos alunos no questionário de leitura e escrita, observa-se que a maioria dos alunos respondeu na P1 que algumas vezes tem o hábito de ler, apenas A7, A9, A11, A12 e A14 afirmaram praticar sempre a leitura. Dentre esses alunos que afirmaram praticar a leitura sempre, o A7 foi um dos que menos produziu erros em todas as atividades analisadas na seção anterior.

Sobre a P2, a maioria dos alunos afirmou que o domínio social que mais influencia na prática da leitura é a família e em segundo lugar, a escola. Apenas três alunos, A8, A9 e A13, declararam haver influência na prática da leitura em mais de um desses domínios. Dentre esses alunos, o A8 foi um dos que menos produziu erros em quatro das atividades da coleta de dados.

Nas respostas da P3, que se refere à frequência de produção de textos, constatou-se que a maioria dos alunos declaram que, algumas vezes, era solicitada a produzir textos. Dois alunos, A5 e A17 afirmaram produzir textos raramente. O A5 possui elevada produção de erros em todas as atividades anteriormente analisadas, enquanto que A17 é um dos que menos produziu erros em cada atividade. Não houve resposta de alunos que eram solicitados a produzir textos com frequência.

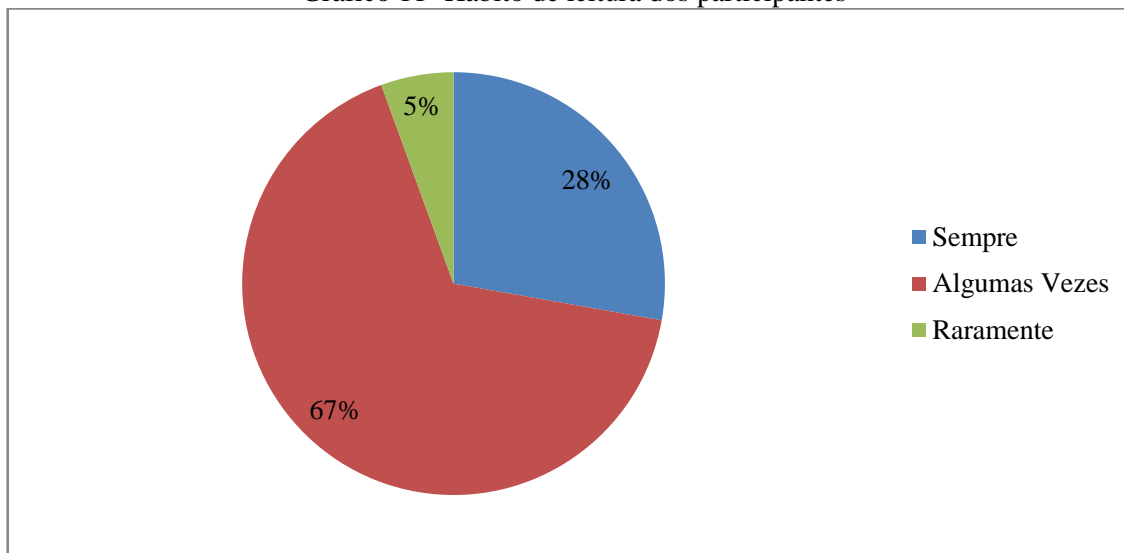
Observando as respostas dos alunos sobre a P4, que se refere às atividades utilizadas pelos professores ao ensinar ortografia, volta-se a atenção para as respostas do A10, que afirma ter sido submetido a variados métodos, dentre eles, os que refletem sobre as regularidades e irregularidades da ortografia. Esse aluno foi o que menos produziu erros em todas as atividades, evidenciando que um trabalho realizado com diversas atividades que motivam a reflexão, a sistematização da norma ortográfica, a leitura e a produção de textos, resulta na efetiva apropriação do sistema ortográfico.

De acordo com a P5, que trata dos métodos que os professores utilizavam para intervir nos erros ortográficos, aferiu-se que a maioria das respostas dos alunos demonstraram que os professores intervinham nos erros ortográficos escrevendo a palavra correta em cima da escrita incorreta. Isso demonstra que esse método não leva o aluno a refletir sobre a escrita correta da palavra.

Embora este trabalho esteja focando a escrita ortográfica, não se pode deixar de considerar a importância da leitura, uma vez que a realização da escrita perpassa por ela.

Como afirma Cagliari (1995, p.149), “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, como já disse inúmeras vezes, é a leitura”. Diante dessa relação intrínseca entre leitura e escrita, investigou-se o hábito de leitura dos participantes da pesquisa, como se verifica no gráfico 11.

Gráfico 11- Hábito de leitura dos participantes



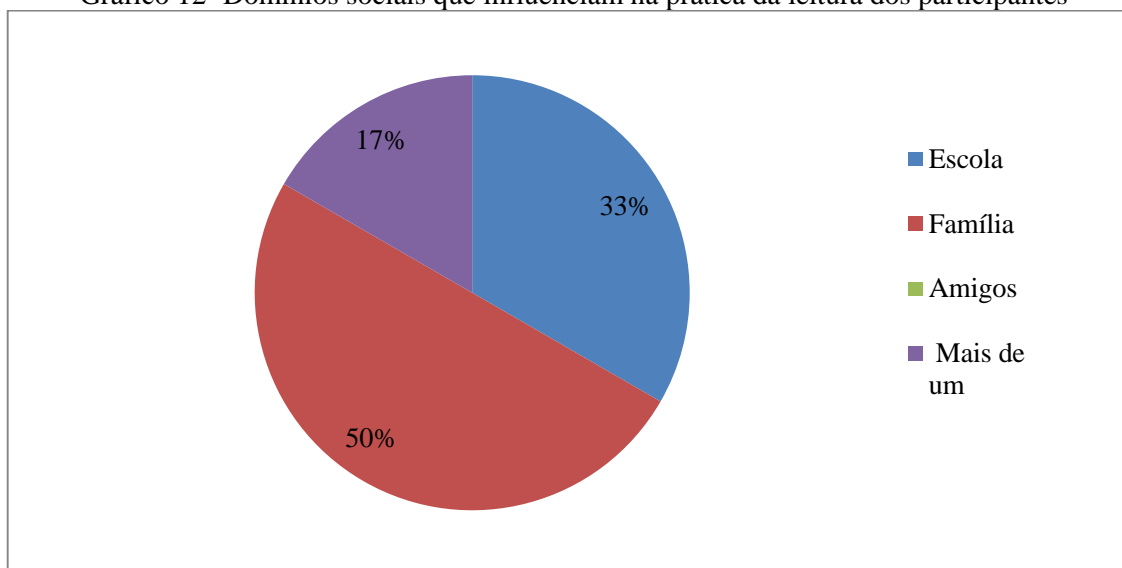
Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico 11, 28% dos alunos afirmam praticar sempre a leitura, totalizando 5 alunos; 67% deles declaram que, algumas vezes, leem, esse percentual equivale a 12 alunos; e 5% afirmam praticar a leitura raramente, equivalendo a 1 aluno. Observa-se que os alunos não têm o hábito de ler constantemente, o que gera pouco contato com a palavra escrita convencional.

Segundo o primeiro princípio norteador para o ensino de ortografia, definido por Morais (2000, p.62), que trata da necessidade da criança de conviver com modelos que contêm a norma ortográfica, como materiais impressos (livros, revistas etc), “a leitura de materiais impressos é assim uma importante fonte alimentadora para a reflexão ortográfica, especialmente para os alunos da classe popular [...]”. De acordo com o autor, esses alunos têm pouco contato com a escrita convencional em seu ambiente familiar, portanto a escola deve favorecer o contato diário com bons modelos de escrita correta visando à reflexão dos alunos sobre esse aspecto da aprendizagem.

O ambiente de contato com a leitura também é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Baseando-se nisso, buscou-se conhecer quais domínios sociais mais influenciam na prática de leitura dos participantes desta pesquisa, como se observa no gráfico 12.

Gráfico 12- Domínios sociais que influenciam na prática da leitura dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora

Através da leitura do gráfico 12, observa-se que o domínio social que mais influencia na prática da leitura é a família com 50% (12 alunos) das respostas. Em segundo lugar, aparece a escola influenciando nessa prática, com 33% (6 alunos) dos resultados; em terceiro lugar, há a influência de mais de um desses domínios na prática da leitura, que corresponde a 17% (3 alunos) das respostas. Com relação à influência de amigos na prática da leitura, nenhum informante opinou sobre esse item.

Constata-se, pelo exposto, que a escola exerce um papel secundário na prática da leitura. Como se vê, a escola ainda propicia, de maneira insuficiente, a prática da leitura e, quando se verifica que a família está fazendo esse papel, não se sabe como é conduzida essa leitura e que tipos de leitura esses alunos fazem fora do ambiente escolar.

Cagliari (1995, p. 148) ressalta que “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura” e que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. Uma boa base oferecida pela escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos, poderá dar-lhes suporte para futuras leituras além da escola. O ideal seria aliar mais de um domínio na prática da leitura. Esta não deve ficar presa somente ao ambiente escolar nem somente no ambiente familiar, a leitura deve ser uma prática constante dentro e fora da escola.

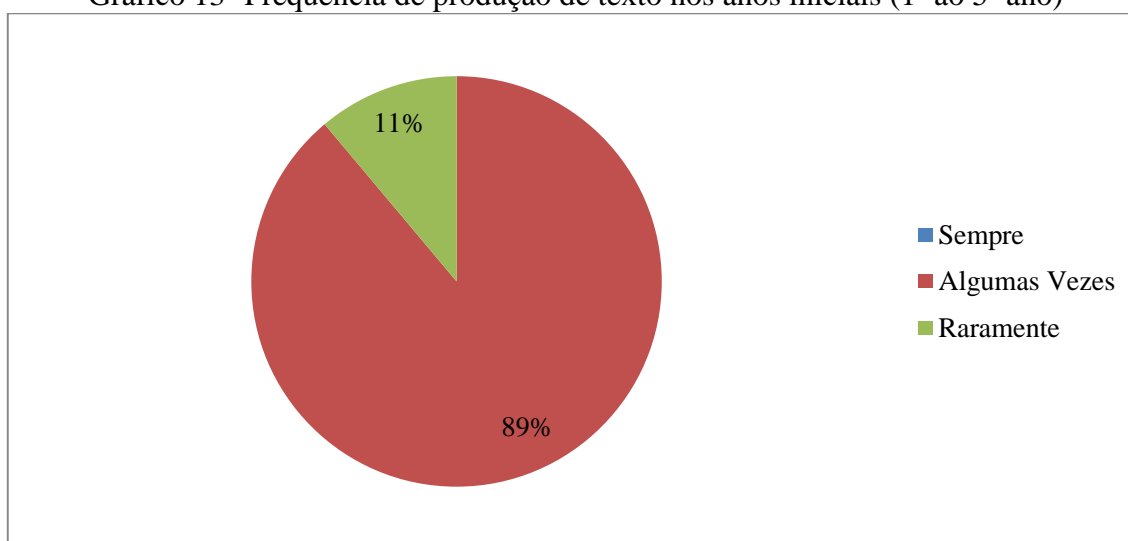
A escola, segundo Antunes (2009, p. 188), tem prioridade na tarefa do desenvolvimento da competência leitora, no entanto “não se exclui, contudo, a intervenção de outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras”. Antunes (2009) aponta, ainda, que existe uma visão ingênua de

delegar exclusivamente à escola a ampliação das competências em linguagem e, com relação à leitura, isso também acontece. Sobre essa questão, Antunes (2009, p. 188) salienta que “anteriores à experiência escolar, estão as situações de convívio com materiais escritos, vividas no ambiente familiar. Na verdade, é aí que tudo começa. O que vem depois é só acréscimo (ou conserto!)”.

Com essas afirmações, a autora não defende a diminuição do papel da escola sobre a leitura, mas ela não deve estar sozinha nessa tarefa (ANTUNES, 2009). Antunes (2009) defende que a escola deveria se aliar à família, convocando-a para participar de programas, atividades que visem propiciar o envolvimento do aluno com a escrita.

A frequência com que os alunos produzem textos também foi investigada. A produção de texto influencia na melhoria da escrita aliada, também, ao modo como o professor intervém nos erros produzidos nos textos dos discentes. O gráfico 13 mostra com que frequência os participantes da pesquisa produziam texto nos anos anteriores.

Gráfico 13- Frequência de produção de texto nos anos iniciais (1º ao 5º ano)



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 13 revela que a maioria dos alunos são motivados a produzir textos algumas vezes, correspondendo a um percentual de 89% (16 alunos); 11 % (2 alunos) dos alunos, afirmaram que raramente eram solicitados a produzir textos; e, nenhum aluno afirmou produzir textos com frequência.

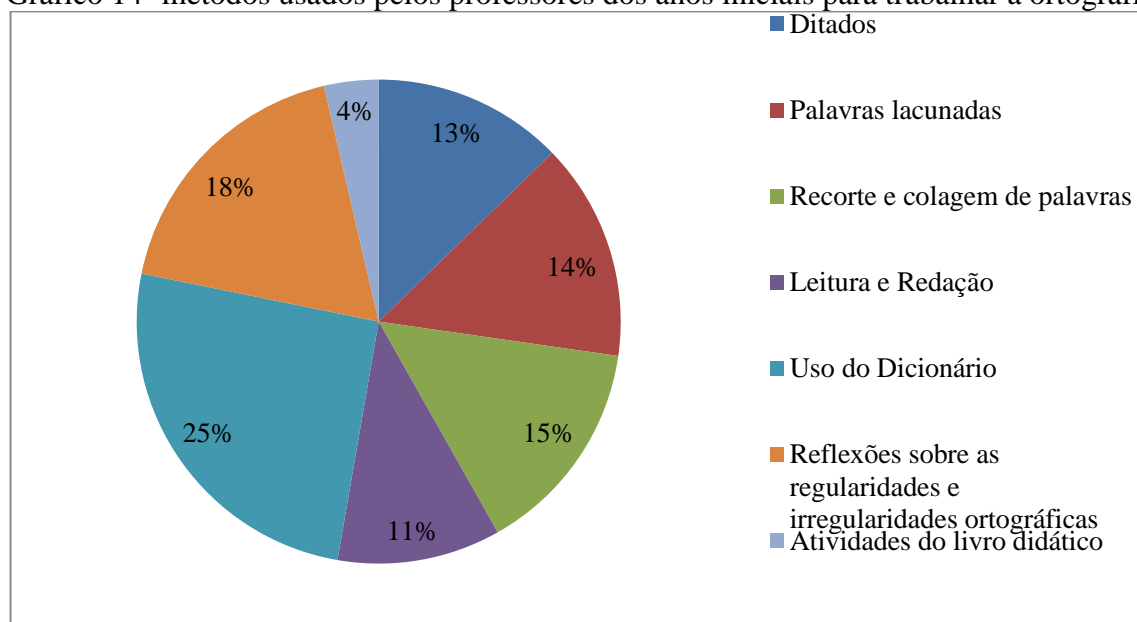
Observa-se que a prática de produção de texto foi pouco estimulada pelos professores dos anos iniciais. Os motivos podem ser diversos, pouco tempo para corrigir os textos dos alunos ou o desconhecimento de como trabalhar a produção escrita com os alunos.

Cagliari (1995) comenta sobre como é conduzida a produção de texto na escola, apontando que os métodos utilizados para desenvolver as habilidades de escrita, ainda não proporcionam ao aluno hipotetizar sobre ela.

Para Cagliari (1995, p. 123) “as atitudes da escola com relação à produção de texto são desastrosas.” O autor opina que as crianças devem ter liberdade para escrever sobre o que quiserem e que os professores devem orientar quanto à estrutura do gênero que será produzido e defende que essa prática deveria ser frequente, porque dará suporte para outras atividades.

Investigou-se, também, quais métodos foram mais utilizados pelos professores nos anos iniciais para ensinar ortografia como se pode verificar no gráfico 14.

Gráfico 14- métodos usados pelos professores dos anos iniciais para trabalhar a ortografia



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 14 informa que o método mais utilizado para trabalhar a ortografia é o uso do dicionário, correspondendo a 25% das afirmações dos alunos. O segundo método utilizado é o que reflete sobre as regularidades e irregularidades ortográficas, correspondendo a 18% das afirmações dos alunos. Os ditados, as atividades com palavras lacunadas e de recorte e colagem de palavras ainda têm grande aceitação na prática do ensino de ortografia. O livro didático é pouco utilizado no ensino de ortografia, apenas 4% dos alunos afirmaram realizar atividades do livro didático solicitadas pelo professor.

O dicionário é um excelente recurso para utilizar em sala de aula, através dele o aluno tem a oportunidade de enriquecer seu vocabulário e conhecer o significado de palavras que lhe são desconhecidas. Mas o uso desse recurso deve estar aliado a uma prática reflexiva e

contextualizada que possibilite ao aluno conhecer a grafia de novas palavras e utilizá-las em determinados contextos, incorporando-as na sua escrita de maneira correta.

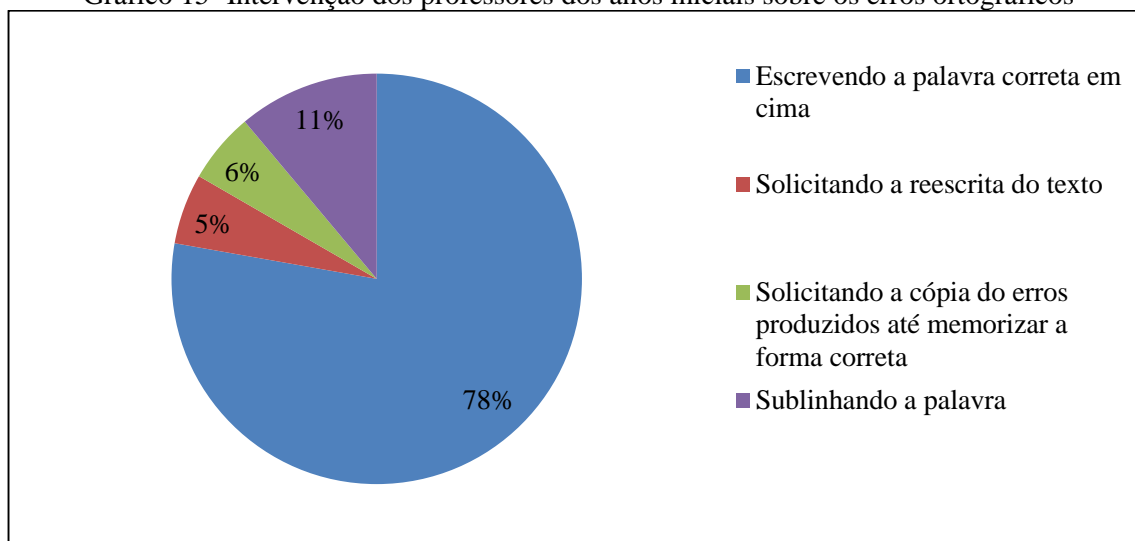
Morais considera que:

a reflexão sobre a ortografia deva ser fruto de um atitude mais geral – no conjunto de atividades com a língua escrita –, não só nos momentos em que focalizamos com as crianças, de modo mais sistemático, a análise e discussão de determinadas dificuldades ortográficas. (MORAIS, 2000, p. 111)

Um trabalho voltado para o ensino de ortografia que prima pela diversidade de atividades que foca as dificuldades específicas do aluno pode favorecer a apropriação da norma ortográfica.

O modo como o professor intervém no erro ortográfico também é importante para conduzir o aprendiz a minimizar a produção de erros ortográficos. O gráfico 15 demonstra como os professores dos anos iniciais têm realizado essa intervenção diante da escrita dos alunos.

Gráfico 15- Intervenção dos professores dos anos iniciais sobre os erros ortográficos



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 15 aponta que 78% (14 alunos) afirmaram que a forma mais utilizada pelos professores para intervir nos erros ortográficos é escrevendo a palavra correta em cima da palavra que o aluno escreveu incorretamente.

Constata-se, pelas respostas dadas pelos alunos quanto à intervenção feita pelo professor sobre os erros ortográficos, que esta é realizada nos moldes tradicionais. O professor, ao corrigir as produções escritas do aluno, ainda recorre a métodos tradicionais

como a simples localização do erro, ao sublinhar a palavra grafada erroneamente, resposta que resulta em 11% das afirmações.

O que se tem observado, com relação ao ensino de ortografia ou com a escrita espontânea do aluno, é que o professor só diagnostica os erros cometidos de forma bastante superficial, sem observar que tipos de erro esses alunos vêm produzindo para poder elaborar estratégias que, pelos menos, amenizem os erros de natureza regular.

A intervenção sobre os erros ortográficos ainda é bastante preterida no ensino de língua materna, assim como o incentivo à produção escrita espontânea. Por meio desta, podem-se observar melhor os erros ortográficos dos alunos, uma vez que possibilita ao professor diagnosticar o vocabulário utilizado por eles, assim como os erros que vêm cometendo, o que, para Moraes (2000, p.72), “é onde as crianças escrevem todas as palavras que precisam para veicular os significados que estão construindo”.

As atividades de reescrita textual são pouco valorizadas, o que contribui para que os alunos tenham poucas oportunidades de expor suas hipóteses sobre a escrita durante a produção de textos.

Nesse sentido, é interessante ter como parâmetro os exemplos de algumas situações de sistematização de ensino-aprendizagem da ortografia que têm sido adotadas e reelaboradas por Moraes (2000), dentre elas estão as atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos constituídos pelo ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão ou focalização.

O capítulo seguinte, referente à proposta de intervenção para trabalhar as dificuldades de apropriação do fonema /s/ em ataque silábico na escrita dos alunos, aponta sugestões de atividades que possam dar suporte ao professor durante o ensino de ortografia.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO

Partindo dos resultados encontrados na análise de dados desta pesquisa, apresentam-se estratégias interventivas para trabalhar as dificuldades evidenciadas com as representações múltiplas do fonema /s/ em contextos regulares e irregulares.

Sobre as discussões feitas acerca de como o livro didático aborda o ensino de ortografia, constatou-se que as coleções ainda não trabalham com o foco nas regularidades e irregularidades do sistema ortográfico no que se refere ao fonema em estudo e suas representações na escrita.

Propõem-se, portanto, três módulos que visem amenizar as dificuldades que os alunos demonstraram ao representar essa unidade sonora na escrita, tanto em posição inicial como em posição medial nas palavras em contextos regulares e irregulares.

O primeiro módulo se detém a trabalhar as regularidades contextuais, o segundo módulo contempla as regularidades morfossintáticas e o terceiro módulo aborda as irregularidades do fonema /s/ em ataque silábico.

Para cada módulo há um plano geral para o desenvolvimento das atividades contendo os objetivos, o conteúdo, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, os resultados esperados e a avaliação. Após os planos, seguem-se as atividades propostas. Cada atividade tem um objetivo específico que se almeja alcançar.

As atividades foram elaboradas buscando a reflexão sobre a ortografia, a inferência de regras, quando há, de forma que os alunos construam seus conhecimentos sobre o funcionamento do sistema ortográfico.

8.1 Proposta para trabalhar as regularidades contextuais do fonema /s/ em ataque silábico

O módulo 1 trata de um conjunto de atividade para trabalhar o fonema /s/ em contexto regular. O quadro 18 mostra o plano de aplicação desse módulo e, logo após, apresentam-se para as atividades propostas para esse contexto.

Quadro 18- Plano de aplicação do módulo 1

MÓDULO 1: REGULARIDADES CONTEXTUAIS DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir as regras que conduzem à utilização dos grafemas que representam o fonema /s/ em contexto regular; • Sistematizar o uso dos grafemas que representam o fonema /s/ que podem ou não ocupar a posição inicial nas palavras; • Apropriar-se das regularidades contextuais do fonema /s/ em início de palavras.
<p>CONTEÚDO: Regularidades do Fonema /s/ em início de palavras</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO: Este módulo contém três atividades que serão desenvolvidas em duas aulas de 50 minutos. Antes da realização de cada atividade, o professor deve explicar o que deve ser feito em cada questão para que não haja dúvidas quanto à resolução das questões. Quando os alunos finalizarem as atividades, o professor deverá fazer a correção coletiva com a turma, levantando questionamentos sobre a escrita das palavras e sobre o que cada aluno conseguiu apreender das regras contextuais.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS: cartolina, revista, jornais, tesoura, cola, atividades impressas, folhas de papel A4.</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS: Espera que o aluno internalize quais grafemas podem ocupar a posição inicial das palavras em contexto regular, inferindo e sistematizando as regras contextuais e descartando os grafemas que não são competitivos nesse contexto, possibilitando a redução dos erros ortográficos.</p>
<p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização das atividades observando se o aluno persiste na produção de erros da representação do fonema /s/, nesse contexto. • Participação e envolvimento na realização das atividades propostas.

Fonte: Elaborado pela autora

ATIVIDADES DO MÓDULO 1: REGULARIDADES CONTEXTUAIS DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO

ATIVIDADE 1: Completar com o grafema “s” diante das vogais “a”, “o” e “u”.

Essa atividade contempla o uso do grafema “s” em início de palavras diante das vogais “a”, “o” e “u”. O objetivo dessa atividade é identificar qual grafema completa adequadamente os vocábulos.

1) Observe as imagens e complete as palavras com as letras que faltam.

___acola



___orvete



___opa



___uco



___aia



___uéter



2) Qual letra você utilizou para completar as palavras? Você teve alguma dificuldade ao escolher essa letra? Explique o que motivou sua escolha.

ATIVIDADE 2: Reescrita de texto com palavras propositalmente grafadas incorretamente.

Essa atividade contempla o uso do grafema “s” em início de palavras escritas propositalmente incorretas. O objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno, através da transgressão da escrita ortográfica das palavras com representações do grafema /s/ em contexto regular, consiga apontar os erros de cada palavra escrevendo qual grafema seria adequado para aquele contexto.

1) Leia o trava língua a seguir.

Çabedoria

Çabendo o que sei e Çabendo o que Çabes e o que não ssabes e o que não ssabemos, ambos ssaberemos se çomos çábios, ssabidos ou simplesmente ssaberemos se çomos çabedores.

Disponível em: <http://trava-linguas.abccrianças.com/trava-linguas-com-a-letra-s>. Acesso em: 06/07/2015

a) Localize as palavras que estão grafadas incorretamente e escreva-as abaixo.

b) Qual letra deveria ter sido grafada no início dessas palavras? Explique.

2) Reescreva o texto corrigindo os erros encontrados nas palavras que você escreveu.

ATIVIDADE 3: Lista de palavras iniciadas com SA, SO e SU

Essa atividade contempla o uso do grafema “s” em início de palavras diante das vogais “a”, “o” e “u”. O objetivo dessa atividade é sistematizar e inferir as regras contextuais do fonema /s/.

- 1) Recorte de revista ou jornais palavras iniciadas com as sílabas sa, so e su. Organize-as em um quadro formando grupos, em uma cartolina e compartilhe com a turma. Você pode anexar em um mural em sua sala de aula. Siga o exemplo do quadro abaixo.

Palavras Iniciadas com SA	Palavras Iniciadas com SO	Palavras Iniciada com SU

- 2) Junto com seus colegas, elabore uma regra para o uso do S nessas palavras.

8.2 Proposta para Trabalhar as Regularidades Morfossintáticas do Fonema /s/ em Ataque Silábico

O módulo 2 trata de um conjunto de atividade para trabalhar o fonema /s/ em contexto morfossintático. O quadro 19 mostra o plano de aplicação desse módulo e, logo após, apresentam-se para as atividades propostas para esse contexto.

Quadro 19- Plano de aplicação do módulo 2

MÓDULO 2: REGULARIDADES MORFOSSINTÁTICAS
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir as regras que conduzem à utilização dos grafemas que representam o fonema /s/ em contexto morfossintático; • Sistematizar o uso dos grafemas presentes nos morfemas –ice e -sse em palavras que os apresentam; • Apropriar-se das regularidades morfossintáticas do fonema /s/.
<p>CONTEÚDO: Regularidades morfossintáticas do fonema /s/ na utilização dos morfemas –ice e –sse.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO: Para o aprendizado das regularidades morfossintáticas desse módulo, foram desenvolvidas duas atividades a serem aplicadas em duas aulas de 50 minutos cada. Antes da realização de cada atividade, o professor deve explicar o que deve ser feito em cada questão para que não haja dúvidas quanto ao desenvolvimento das atividades. Quando os alunos finalizarem os exercícios, o professor deverá fazer a correção coletiva com a turma, levantando questionamento sobre a escrita das palavras e sobre o que cada aluno conseguiu apreender das regras morfossintáticas.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS: dicionário, textos de revistas, cartolinas, pincel, cola, kit multimídia (data show, notebook, caixa de som);</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que o aluno amplie seu vocabulário consultando, no dicionário, palavras que lhe são desconhecidas, que descubra e sistematize as regras morfossintáticas na formação de</p>

substantivos abstratos derivados de adjetivos e verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo.
--

AVALIAÇÃO:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Realização das atividades observando se o aluno conseguiu compreender as regras morfosintáticas; • Participação e envolvimento na realização das atividades propostas. |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora

ATIVIDADES DO MÓDULO 2: REGULARIDADES MORFOSSINTÁTICAS DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO

ATIVIDADE 1: Uso do grafema SS em desinências verbais do pretérito imperfeito do modo subjuntivo

Essa atividade contempla a classe dos verbos no tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo. O objetivo dessa atividade é conhecer a formação das desinências modo-temporais, nas quais está presente o grafema SS, na construção do morfema –SSE.

Assista ao vídeo, retirado do youtube², do poema de cordel “Ai! Se sesse...”, do poeta Zé da Luz, interpretado pelo Cordel do Fogo encantado, e depois faça a leitura do mesmo poema para responder às questões.

Ai! Se sesse...

Se um dia nois se gostasse

Se um dia nois se queresse

Se nois dois se empareasse

Se juntim nois dois vivesse

Se juntim nois dois morasse

Se juntim nois dois drumisse

Se juntim nois dois morresse

Se pro céu nois assubisse

Mas porém se acontecesse de São Pedro não abrisse

a porta do céu e fosse te dizer qualquer tulice

E se eu me arriminasse

E tu cum eu insistisse pra que eu me arresolvesse

E a minha faca puxasse

E o bucho do céu furasse

Tarvês que nois dois ficasse

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-SV47bqozcg>>. Acesso em: 1 Jul. 2015

Tarvês que nois dois caisse

E o céu furado arriasse e as virgi toda fugisse

LUZ, Zé da. Disponível em: <<http://letras.mus.br/cordel-do-fogo-encantado/78514/>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

- 1) Há alguma palavra do texto que você não conhece? Se houver, consulte o dicionário e escreva o significado dessas palavras.

- 2) Observe as palavras a seguir retiradas do texto e responda aos questionamentos.

Gostasse	Queresse	Empareasse	Arresolvesse
-----------------	-----------------	-------------------	---------------------

- a) O que essas palavras têm em comum com relação à escrita?
-
- b) Qual o sentido dessas palavras dentro do texto?
-
- c) Procure no dicionário essas palavras. Como estão escritas no dicionário. Escreva cada uma delas da mesma forma que você encontrou.
-
- d) A que classe gramatical essas palavras pertencem?
-

ATIVIDADE 2: Grafia das palavras: -ice ou -isse?

Essa atividade contempla as situações em que as palavras com o mesmo som são escritas com letras diferentes como, por exemplo, existisse e tolice. Qual seria a regra nesse caso? O objetivo dessa atividade é diferenciar o uso dos morfemas -sse e -ice, inferindo em quais contextos eles são utilizados.

Depois de ouvir a música “Tolices” da banda Ira, faça a leitura silenciosa e em seguida responda às questões.

Tolices

São Tolices

Que penso sobre você

Você não pensa em mim

Porque andamos na mesma rua
 Vivo sonhando
 Imaginando você
 Imagino pegadas
 E as vou seguindo

É tolice eu sei você não sente os meus passos
 Mas eu imagino
 Mas eu imagino... uooo
 É tolice eu sei você não sente os meu passos
 Mas eu imagino
 Mas eu imagino ... uooo

São tolices
 Que penso sobre você
 Você não pensa em mim
 Porque andamos na mesma rua
 Vivo sonhando
 Imaginando você
 Imagino pegadas .. ooooo
 E as vou seguindo

Um olá talvez
 Mas pra mim de nada vale
 Isso estragaria o meu faz de conta
 E tolice eu sei você não sente os meus passos
 Mas eu imagino
 Mas eu imagino ... uooo

Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/ira/tolices.html#ixzz3fDhPi5P3>>. Acesso em: 1 Jul, 2015

1) Na segunda estrofe da música, o eu lírico diz que “é tolice eu sei você não sente os meus passos”.

a) De que palavra primitiva deriva a palavra *tolice*?

b) Compare a palavra primitiva com a derivada e indique qual delas nomeia algo (é um substantivo) e qual delas é usada para qualificar seres (adjetivo).

2) Reescreva as frases substituindo o símbolo ◆ pela palavra adequada. Repare que todas as palavras que você escreverá sofreram um processo de derivação semelhante ao de *tolice*. Caso surjam dúvidas quanto à grafia, consulte um dicionário.

- a) ◆ é a qualidade de quem é velho.
- b) ◆ é a qualidade de quem é maluco.
- c) ◆ é a qualidade de quem é babaca.
- d) ◆ é a qualidade de quem é idiota.
- e) ◆ é a qualidade de quem é meigo.

3) Leia agora, o início de uma matéria publicada no *site* da revista *Superinteressante*, na seção de Tecnologia.

E se Lua não existisse?

Sem a lua, as mulheres se livrariam da tensão pré-menstrual e todos nós viveríamos dentro da água, como na mítica Atlântida
Denis Russo Burgierman

Faltaria inspiração para os poetas e assunto para os namorados. Mas você não precisa se preocupar com isso, pois sem a Lua provavelmente não haveria nem poetas nem namorados. A nossa espécie nem sequer teria surgido. É que o satélite natural da Terra, enquanto dá voltas, puxa o planeta com sua gravidade e isso determinou a evolução do homem.

Se não fosse esse puxão, a rotação da Terra ficaria frouxa como a de um pião que perde velocidade. O eixo do planeta mudaria de posição a toda hora de uma maneira tão caótica que às vezes os pólos ficariam apontados para o Sol. Segundo o astrônomo Walmir Cardoso, coordenador da Sociedade Brasileira para o Ensino da Astronomia, o clima enlouqueceria. Séculos quentíssimos se alternariam com outros em que camadas de milhares de quilômetros de gelo cobririam os continentes. Nevascas, furacões, enchentes e secas seriam coisa corriqueira. "Com um tempo desses, ficaria tão difícil sobreviver que não dá para acreditar que seres inteligentes como os humanos pudessem se desenvolver", afirma Cardoso. [...]

(BURGIERMAN, Denis Russo Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/e-se-lua-nao-existisse>. Acesso em: 1 Jul, 2015).

Após a leitura do texto, reflita sobre o modo como o verbo *existir* foi conjugado no título da matéria. Esse verbo ajuda a construir a ideia de que o jornalista está levantando uma hipótese. Explique essa afirmação.

4) O que há de semelhante e o que há de diferente entre essas duas palavras que você analisou nas atividades anteriores?

tolice	existisse
--------	-----------

5) Os títulos a seguir foram publicados na seção “E se...”, em edições da revista Superinteressante. Substitua o símbolo ◆ pelo verbo entre parênteses conjugado no modo e tempo adequados. Não se esqueça de fazer, também, a concordância com o sujeito da oração (em número e pessoa).

- a) E se... todo mundo ◆ pelado? (andar)
- b) E se... não ◆ fazer dívidas? (poder)
- c) E se... a Reforma Protestante não ◆ ocorrido? (ter)
- d) E se... os neandertais ainda ◆ vivos? (estar)
- e) E se o asteróide que matou os dinossauros ◆ hoje? (cair)
- 6) Observe os verbos do exercício anterior.
 - a) A qual conjugação eles pertencem – 1ª (terminados em –ar no infinitivo); 2ª (terminados em –er ou –or) ou 3ª (terminados em –ir)?

b) Qual deles pertence à mesma conjugação do verbo **existisse**?

c) Do jeito que você conjugou esse verbo na questão 5, sua terminação tem som igual à de *existisse* e *tolice* ? E os outros verbos?

7) Agora discuta com a turma quais seriam as regras de utilização dos morfemas –ice e –isse. Anote-as, acrescente também o que você observou sobre as terminações “asse” e “esse”.

8.3 Proposta para Trabalhar as Irregularidades do Fonema /s/ em Ataque Silábico

O módulo 3 trata de um conjunto de atividade para trabalhar o fonema /s/ em contexto morfossintático. O quadro 20 mostra o plano de aplicação desse módulo e, logo após, apresentam-se para as atividades propostas para esse contexto.

Quadro 20- Plano de aplicação do módulo 3

MÓDULO 3: IRREGULARIDADES
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Internalizar a escrita de palavras conhecidas de uso diário com o fonema /s/ em contexto irregular; • Reconhecer a escrita de palavras que envolvem os grafemas que representam o fonema /s/, em contextos não competitivos como, por exemplo, ç diante de e e i e ss após consoante; • Apropriar-se de palavras desconhecidas ou de uso infrequente com o fonema /s/ em contexto irregular.
<p>CONTEÚDO: Irregularidades do fonema /s/ de palavras diante das vogais A, E, I, O e U, em contexto intervocálico e pós consoante e em início de palavra.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO: Para trabalhar com as irregularidades do sistema ortográfico, nesse módulo, foram desenvolvidas quatro atividades a serem aplicadas em quatro aulas de 50 minutos cada. A primeira atividade que trata de uma releitura de uma fábula, texto já conhecido pelos alunos, será feita uma leitura silenciosa e depois uma leitura coletiva quando serão focadas algumas palavras com representações do fonema /s/ em contexto irregular. Serão feitas indagações do uso de alguns grafemas em detrimento de outros. A segunda atividade trata de uma confecção de uma lista de palavras recolhidas a partir de produções de textos já realizadas. Os alunos serão solicitados a escrever as palavras que escreveram de forma incorreta em uma cartolina e não poderão mais errá-las. Essas cartolinas serão anexadas na sala de aula para que eles possam visualizar a escrita correta dessas palavras de uso diário. As atividades três e quatro serão aplicadas impressas. Antes da realização de cada atividade, o professor deve explicar o que deve ser feito em cada questão para que não haja dúvidas quanto à resolução das questões. Quando os alunos finalizarem as atividades, o professor deverá fazer a correção coletiva com a turma, levantando questionamento sobre o que se apreendeu do uso devido dos grafemas em seus respectivos contextos.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS: dicionário, textos fotocopiados, atividades impressas, cartolina, pincel, quadro acrílico.</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que os alunos internalizem a escrita de palavras conhecidas de uso diário em contexto irregular, ampliem o vocabulário com palavras desconhecidas que contenham grafemas que representam o fonema /s/, infiram e sistematizem as situações em que determinados grafemas não concorrem na escrita das palavras.</p>
<p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização das atividades observando se o aluno persiste na produção de erros da representação do fonema /s/, nesse contexto; • Participação e envolvimento na realização das atividades propostas.

Fonte: Elaborado pela autora

ATIVIDADES DO MÓDULO 3: IRREGULARIDADES DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO

ATIVIDADE 1: Releitura com focalização da fábula “A cigarra e a formiga. Essa atividade tem o objetivo de trabalhar a escrita de palavras com representações do fonema /s/. Nessa atividade serão feitos questionamentos para que os alunos reflitam sobre o uso dos grafemas em contexto irregular. A releitura com focalização tem a intenção de fazer com o aluno elimine as possibilidades de escrita com grafemas não competitivos nessas palavras.

A cigarra e a formiga

Num dia de quente de verão, uma alegre **cigarra** estava a cantar e a tocar o seu violão, com todo o entusiasmo. Ela viu uma formiga a **passar, concentrada** na sua grande labuta diária que **consistia** em guardar comida para o inverno.

"D. Formiga, venha e cante comigo, em vez de trabalhar tão arduamente.", desafiou a cigarra "Vamo-nos divertir."

"Tenho de guardar comida para o Inverno", respondeu a formiga, **sem** parar, "e **aconselho-a** a fazer o mesmo."

"Não se preocupe com o inverno, está ainda muito longe.", **disse** a outra, despreocupada. "Como vê, comida não falta."

Mas a formiga não quis ouvir e continuou a sua labuta. Os meses passaram e o tempo **arrefeceu** cada vez mais, até que toda a Natureza em redor ficou coberta com um **espesso** manto branco de neve.

Chegou o inverno. A cigarra, esfomeada e enregelada, foi à casa da formiga e implorou humildemente por algo para comer.

"Se você tivesse ouvido o meu **conselho** no Verão, não estaria agora tão desesperada.", ralhou a formiga. "Preferiu cantar e tocar violão?! Pois agora **dance!**"

E dizendo isto, fechou a porta, deixando a cigarra entregue à sua sorte.

Observando as palavras destacadas no texto, responda às questões:

- 1) Com que outra letra no lugar poderia ser escrita no lugar da letra “c”, na palavra “cigarra”?
- 2) As palavras “passar”, “disse” e “espesso” poderiam ser escritas com um único “s”? O som do “s” teria o mesmo som do “ss” se isso fosse possível?
- 3) Que outras letras poderiam ser utilizadas no lugar da letra “c” nas palavras “arrefeceu” e “dance”?
- 4) As palavras “consistia”, “aconselho” e “conselho” poderiam ser escritas com “ss” no lugar do “s”? Explique.

ATIVIDADE 2: Confeção de lista de palavras. Essa atividade tem o objetivo de reduzir os erros produzidos pelos alunos e palavras de uso frequente. Nessa atividade será elaborada uma lista de palavras recolhidas a partir de produções de textos já realizadas. Os alunos serão solicitados a escrever as palavras que escreveram de forma incorreta em uma cartolina e não poderão mais errá-las. Essas cartolinas serão anexadas na sala de aula para que eles possam visualizar a escrita correta dessas palavras de uso diário.

ATIVIDADE 3: Emprego do “c” e do “ç” diante de vogais. O objetivo dessa atividade é diferenciar o uso das letras c e ç diante de vogais.

Faça a leitura do texto “Aula de carnaval”, de Ricardo Azevedo, e depois responda às questões que se seguem.

Aula de carnaval

Na aula de carnaval
A regra é ter alegria
A norma é rir todo dia
A ordem é festa e folia

Na aula de carnaval
Não tem palco nem plateia
Todo mundo brinca junto
Que ser brincante é a idéia

Na aula de carnaval
O nobre vira mendigo
O pobre nada em dinheiro
Rico é pobre é tudo amigo
Na aula de carnaval
Homem usa sutiã
Mulher tem bigode e barba
Criança vira anciã

Na aula de carnaval
Marmanjo chupa chupeta
Sai de fralda e mamadeira
Com gravata borboleta

Na aula de carnaval
O velho vira criança
Menino sai de bengala
Dentadura é aliança

Na aula de carnaval
A anta diz o sermão

Papagaio dá palestra
O burro ensina a lição

Na aula de carnaval
A invenção é um estudo
Criação vira exercício
Improviso está com tudo

Na aula de carnaval
Idade fica de lado
Tanto faz ser velho ou moço
O que importa é o rebolado

Na aula de carnaval
Quem está no alto desce
Quem está por baixo cresce
Quem está de fora aparece

Na aula de carnaval
Qualquer um é sempre o tal
Cada qual tem seu espaço
Todo mundo é o maioral

Na aula de carnaval
Esperança é sempre à beça
Fim do mundo? Isso é conversa!
Tudo acaba e recomeça

Na aula de carnaval
A folia é uma pesquisa

A fantasia é uma prova
E a alegria organiza

E o mundo vira família

Na aula de carnaval
Ninguém vive numa ilha
Toda gente é como irmão

Na aula de carnaval
A poesia é coisa séria
Liberdade é documento
E o sonho é sempre matéria

AZEVEDO, Ricardo. *Aula de Carnaval e outros poemas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009

1) Retire do texto as palavras que fazem uso da letra C e da letra Ç e copie-as no quadro a seguir. Observe que a primeira palavra já foi escrita para você seguir o modelo.

Aparece	Anciã	Aliança	Moço

2) Pronuncie cada uma das palavras que você escreveu na questão 1, o som do C e do Ç é igual ou diferente? Dê exemplos de palavras que contenham essas letras com esse mesmo som.

3) Sublinhe nas palavras que você copiou no quadro da questão 1 as letras que aparecem depois do C e depois do Ç.

a) Quais letras aparecem nas palavras que você copiou com a letra C?

b) Quais letras aparecem nas palavras que você copiou com Ç?

4) Depois dessas observações, como você explica a diferença do uso do C e do Ç na grafia dessas palavras? Em dupla, monte um cartaz com dois grupos de palavras, um somente com palavras que contenham a letra C e outro grupo com palavras com Ç. O som do C nas palavras devem ter o mesmo som do Ç, como observado nas palavras **cinto** e **faço**

5) Agora, compartilhe com a turma suas reflexões sobre o uso das letras C e Ç na grafia das palavras e registre como você sistematizaria isso no quadro, abaixo.

O que já sei sobre o uso das letras C e Ç na grafia das palavras	
Usa-se C	Usa-se Ç

ATIVIDADE 4: Emprego dos grafemas “s” e “ss”. O objetivo dessa atividade é diferenciar o uso dos grafemas quando localizados em contexto intervocálico e após consoante.

- 1) Circule, nas palavras abaixo, a letra que vem antes da letra “s”.

bolso consulta pensamento conversa pulso intenso
ensino pensão urso falso verso densidade curso

- 2) Circule, nas palavras abaixo, a letra que vem antes de “ss”.

pássaro pêssego passeio fossa posso assalto
assassino assadeira acesso agressor grosso pressa

- 3) As letras que você circulou antes da letra “s” na questão 1 são consoantes ou vogais?

- 4) As letras que você circulou antes da letra “s” na questão 2 são consoantes ou vogais?

- 5) Quando a letra “s” aparece depois de consoante, ele precisa ser dobrado para ter som de “s” como em “sopa”, “sapato”?

- 6) Observando as palavras dos quadros das questões 1 e 2, quando podemos usar o “s” e quando podemos usar “ss”.

- 7) Utilize o que você compreendeu sobre o uso dessas letras ao completar as palavras abaixo.
- | | |
|--------------|-----------------|
| a) deze__eis | f) va__oura |
| b) dispen__a | g) aniver__ário |
| c) cla__e | h) can__ado |
| d) a__im | i) val__a |
| e) univer__o | j) man__o |

9 CONCLUSÃO

Para a concretização desta pesquisa, foram abordados aspectos considerados importantes para a discussão sobre as múltiplas representações do fonema /s/ e o ensino de ortografia sob um viés sociolinguístico. Discorreu-se sobre aspectos relacionados à sílaba; sobre a organização do sistema ortográfico do português, com um destaque para o fonema /s/; além de abordar o ensino de ortografia na escola. Nessa perspectiva, discutiu-se, também, o tratamento dado pelo livro didático ao ensino de ortografia do fonema /s/ e, ainda, a sociolinguística educacional e suas contribuições para o ensino de língua materna.

Considerando a importância da ortografia como um dos objetos de aprendizagem no ensino de língua materna, esta pesquisa objetivou analisar os erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos, assim como identificar os fatores que possibilitaram essas ocorrências, refletindo sobre a apropriação do sistema ortográfico e a prática de ensino de ortografia em uma perspectiva sociolinguística.

Diante das hipóteses estabelecidas para esta pesquisa, constatou-se que as arbitrariedades da língua contribuíram significativamente para a produção dos erros ortográficos encontrados. Os alunos também demonstraram não fazer reflexões acerca das regularidades do sistema ortográfico durante a escolha dos grafemas utilizados na escrita das palavras, uma vez que foram detectados erros decorrentes tanto de regras hierárquicas, que já deveriam ter sido trabalhadas nos anos iniciais, como de regras contextuais e morfossintáticas.

As produções escritas permitiram verificar que, tanto em contextos regulares quanto em irregulares, houve a utilização de grafemas que não competiam nesses contextos como, por exemplo, o uso do grafema “ç” em início de palavra e diante de “e” e de “i”; o uso do grafema “ss” após consoante; e o uso do grafema “c”, para representar o fonema /s/, diante das vogais “a” e “o”.

Constatou-se, também, que a maior produção de erros aconteceu em posição medial nas palavras, uma vez que há grande competitividade de grafemas que concorrem nessa posição, o que contribui para que o aluno tenha dúvidas na escolha do grafema adequado.

De acordo com as questões norteadoras desta pesquisa sobre o contexto de ocorrências de erros, verificou-se que as maiores produções de erros se deram em contexto irregular, corroborando o que se estabeleceu nas hipóteses. No entanto, pôde-se verificar uma relevante produtividade de erros em contexto morfossintático, para o qual existem regras que deveriam ser trabalhadas durante o ensino ortográfico. Diante desse fato, pode-se concluir que a

apropriação das regularidades morfossintáticas ainda é uma dificuldade a ser superada e, como tal, deve receber a devida atenção no ensino de ortografia.

Na análise das produções escritas dos alunos, percebeu-se que as dificuldades evidenciadas por eles em todos os contextos, especialmente naqueles mais produtivos, necessitam de uma intervenção pedagógica. Para tanto, apresentaram-se sugestões de atividades focando essas dificuldades, a fim de amenizá-las e auxiliar o professor de língua portuguesa em sua prática.

Ao se estabelecer a relação entre leitura e escrita, confirmou-se que o hábito daquela colabora para o desenvolvimento desta, por oportunizar a aquisição de vocabulário e a convivência com bons modelos de escrita. A análise do questionário demonstrou que a escola não está favorecendo a prática de leitura aos alunos, os quais estão vivenciando-a no ambiente familiar. A escola deve promover a prática da leitura, uma vez que esta serve de base para o desenvolvimento de outras habilidades como, por exemplo, a compreensão de textos de diversos gêneros.

No que diz respeito à condução do ensino de ortografia desenvolvido nos anos anteriores, no campo das atividades desenvolvidas para o trabalho com a ortografia, observou-se que os professores estão cada vez mais inserindo, em sua prática, atividades que visem à reflexão ortográfica, abandonando os métodos tradicionais como a cópia de palavras para memorização da escrita correta e o ditado.

Quanto à abordagem da ortografia do fonema /s/ verificada nos livros didáticos, notou-se que dois deles não trabalham com a perspectiva de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico, por adotarem atividades baseadas na memorização de palavras. Ao se analisarem os pressupostos metodológicos para o ensino de ortografia contidos nos manuais, observou-se que não condiziam com o que estava contido nas atividades. É importante atentar-se para a escolha do livro didático, no que se refere ao ensino de ortografia, porque é um dos poucos recursos de que o professor dispõe. Portanto, deve ser observado se este recurso didático contempla aspectos relacionados às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Embora haja uma variedade de atividades para trabalhar a ortografia, notou-se que a intervenção nos erros produzidos ainda é bastante tradicional, indo ao encontro do que defendem os autores, quando dizem que, ao se depararem com os textos dos alunos, os professores apenas apontam os erros produzidos e os corrigem escrevendo as palavras com a escrita convencional.

Assim, devem-se promover atividades através das quais os aprendizes possam inferir as regras existentes e explicá-las com suas próprias palavras, mostrando que entendem os princípios gerativos de cada regra.

Conclui-se, ainda, que, para conduzir o ensino de ortografia que tem como foco a reflexão, são necessários o diagnóstico e o mapeamento das dificuldades apresentadas pelos alunos. O professor deve ter o conhecimento dos princípios que regem o sistema ortográfico para melhor conduzir esse ensino e que este possa ser sistematizado de acordo com a realidade de cada turma.

Por fim, este estudo é uma contribuição para o ensino de língua materna por proporcionar a reflexão sobre o ensino de ortografia da unidade sonora estudada, podendo servir de suporte para estudos posteriores relacionados a outras dificuldades ortográficas dos alunos de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. In: **Revista de estudos de linguagem**. v.5, nº 1, 1997
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola e agora?**: Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula**: do período pós alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena Moura (Org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999, v. 7
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 8. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- _____. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonee. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 34. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português: ideias & linguagens**, 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, 9º ano. São Paulo Moderna, 2012.

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. **Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna**. Lisboa: Colibri e Associações de Professores de Português, 2001.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. Manaus: Dialógica, v. 1, p.3, 2007.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. 2009. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica e Fonologia.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf)> Acesso em: 10 de outubro de 2014

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MEZZOMO, Carolina Lisbôa. Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Seabra – Ssono – Pessado- Asado” O uso do “s” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Arthur Gomes de (Org). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

MORAIS, A G.; BIRUEL, A. M. Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino da ortografia. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 9. Anais, Águas de Lindóia, 1998.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: Silva, Alexsandro da. **Ortografia na sala de aula / (Org.) Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita - Caderno do formador**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - FAE/UFMG, 2005 (Caderno)

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: Silva, Alexsandro da. **Ortografia na sala de aula** / (Org.) Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo . Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, Ortografia e Fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ATIVIDADE 1

DITADO DE PALAVRAS CONHECIDAS

1. SACO
2. SONO
3. SURDO
4. SEDE
5. SINO
6. CENÁRIO
7. CIPÓ
8. EXCELENTE
9. NASCER
10. DESÇA
11. ESQUECER
12. PENSAR
13. LEMBRANÇA
14. PRÓXIMO
15. ASSISTIR
16. PASSEAR
17. ESTUDASSE
18. FALASSE
19. CHATICE
20. VELHICE

Aluno(a) _____ **Idade:** _____

ATIVIDADE 1

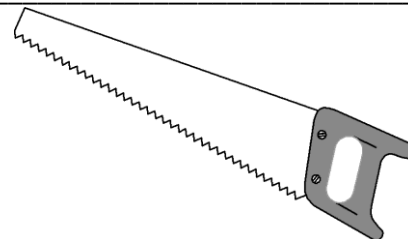
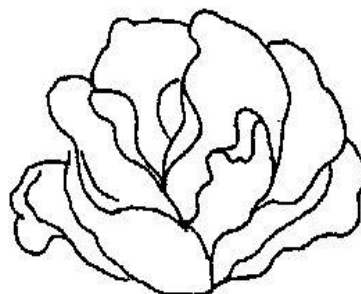
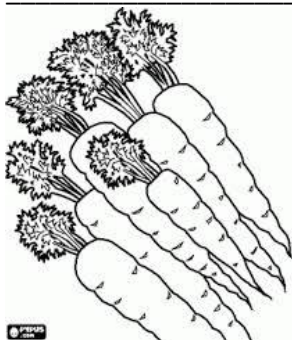
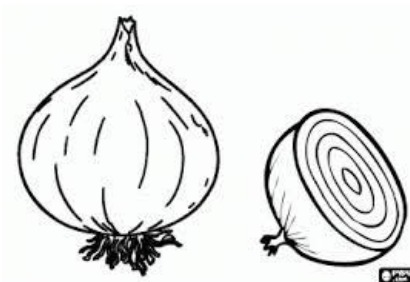
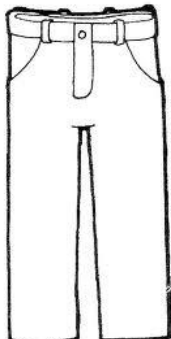
DITADO DE PALAVRAS CONHECIDAS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

APÊNDICE B - ATIVIDADE 2 - DITADO IMAGÉTICO

Observe as figuras abaixo e escreva o nome correspondente a cada uma:





APÊNDICE D - ATIVIDADE 4

Fábula: O Corvo e a raposa

Um corvo pousou em uma árvore, com um bom pedaço de queijo no bico. Atraída pelo cheiro do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa.

Com muita vontade de comer aquele queijo, e sem condições de subir na árvore, afinal, não tinha asas, a raposa resolveu usar sua inteligência em benefício próprio.

- Bom dia, amigo Corvo! - Disse bem matreira a raposa.

O corvo olhou-a e fez uma saudação balançando a cabeça.

- Ouvi falar que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que você, meu amigo, acaso cantasse, o faria melhor que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo abriu o bico para cantar. Foi quando o queijo caiu-lhe da boca e foi direto ao chão. A raposa apanhou o queijo e agradeceu ao corvo:

- Da próxima vez amigo, desconfie das bajulações!

Moral da história: Desconfie dos bajuladores, esses sempre se aproveitam da situação, para tirar vantagem sobre você.

Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=32#ixzz3CkUwsJKE>. Acesso em: 06/04/2014

Aluno(a) _____ Idade: _____

ATIVIDADE 4

ATIVIDADE COM PALAVRAS LACUNADAS

Fábula: O Corvo e a raposa

Um corvo pousou em uma árvore, com um bom pedaço de queijo no bico. Atraída pelo cheiro do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa. Com muita vontade de comer aquele queijo, e sem condições de subir na árvore, afinal, não tinha asas, a raposa resolveu usar sua inteligência em benefício próprio.

- Bom dia amigo Corvo! - Disse bem matreira a raposa.

O corvo olhou-a e fez uma saudação balançando a cabeça.

- Ouvi falar que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que você, meu amigo, acaso cantasse, o faria melhor que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo abriu o bico para cantar. Foi quando o queijo caiu-lhe da boca e foi direto ao chão. A raposa apanhou o queijo e agradeceu ao corvo:

- Da próxima vez, amigo, desconfie das bajulações!

Moral da história: Desconfie dos bajuladores, eles sempre se aproveitam da situação, para tirar vantagem sobre você.

APÊNDICE E - ATIVIDADE 5 - PRODUÇÃO DE TEXTO

Aluno(a) _____ **Idade:** _____

Leia a notícia abaixo e a seguir produza um texto expressando sua opinião sobre a violência no bairro onde você mora e o que medidas você gostaria que fossem tomadas para amenizar esse problema. Dê um título para o seu texto.

Crescente número de homicídios em bairros de Teresina assusta população

Dos sete crimes com mortes, quatro ocorreram no bairro Dirceu.

Segundo especialista, polícia não pode ficar concentrada em uma só área.

Em sete meses 210 homicídios foram registrados em Teresina. Durante esse tempo a violência migrou por alguns bairros, mas atingiu a todas as zonas. As regiões mais afetadas no momento são a Norte e a Sudeste. Dos sete crimes com mortes na capital, quatro ocorreram no bairro Dirceu.

Segundo a moradora Ângela Silva, a violência tem mudado a rotina de quem vive no bairro. “Eu tenho muito medo, a gente anda assombrada, pois a qualquer momento poderemos ser assaltada. ando na rua com muito medo”, contou a atendente.

A professora Conceição Silva relatou que a violência tem acabado até com o lazer dos moradores. “Não podemos mais nem se divertir, pois todas as vezes que saímos de casa presenciamos uma morte violenta aqui na região, estamos desesperados com a situação da segurança na zona sudeste”, afirmou.

Na opinião de Dalva Macedo, especialista em segurança, a polícia não pode ficar concentrada em uma só área e o papel dos policiais não pode ser assumido pela população. “É preciso que a gente entenda que a questão da segurança pública é uma questão dos governantes, não pode ser transferida para o setor privado como acontece. As pessoas encontram-se ilhadas, tornando assim as vias como algo privado”, explicou.

Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2014/09/crescente-numero-de-homicidios-em-bairros-de-teresina-assusta-populacao.html>. Acesso em: 06/04/2015

Aluno(a) _____ **Idade:** _____

ATIVIDADE 5

PRODUÇÃO DE TEXTO.

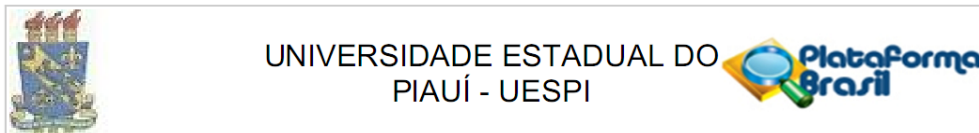
Aluno(a) _____ Idade: _____

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

1. Você tem o hábito de ler?
 Sempre Algumas vezes Raramente
2. Por quais domínios sociais você é mais influenciado na prática da leitura?
 Família Amigos Escola
3. Nas séries iniciais (1º ao 5º ano), com que frequência você era solicitado a produzir textos?
 Sempre Algumas vezes Raramente
4. Quais atividades seus professores utilizavam para trabalhar a ortografia?
 Ditados
 Palavras Lacunadas
 Recorte/colagem de palavras
 Leitura e redação
 Uso do dicionário
 Atividades que refletem sobre as regularidades e irregularidades da ortografia
 Atividades apresentadas no livro didático
5. Normalmente, quais métodos seus professores utilizavam para intervir nos erros ortográficos?
 Escrevendo a palavra correta em cima
 Pedindo para refazer o texto
 Solicitando copiar a palavra várias vezes para memorizar a forma correta
 Sublinhando a palavra

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos do 6º ano

Pesquisador: Cristiane Silva dos Santos Moncao

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38717114.7.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 887.262

Data da Relatoria: 28/11/2014

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa, intitulada "as representações múltiplas do fonema /s/, em ataque silábico, na escrita dos alunos do 6º ano", aborda-se o ensino da habilidade escrita especialmente o ensino e aprendizagem de ortografia que constitui o tema deste trabalho. A mesma objetiva analisar os erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas do fonema /s/, em posição de ataque, na escrita dos alunos de uma escola pública do município de Teresina, sob uma perspectiva sociolinguística. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário dirigido a 22 alunos da ESCOLA MUNICIPAL PARQUE ITARARÉ, textos espontâneos escritos pelos participantes, de ditado de palavras, ditado de textos e ditado imagético, a partir das quais serão catalogados os erros.

Objetivo da Pesquisa:

As principais características A presente pesquisa, com base nos objetivos se caracteriza como exploratória e descritiva. Com relação aos procedimentos técnicos adotam-se as pesquisas de campo, pesquisa-ação e bibliográfica e quanto à análise e interpretação de dados é de cunho quantitativo e qualitativo. A pesquisa exploratória conforme Gil (2002) porque envolve um levantamento bibliográfico sobre o problema pesquisado e descritiva por objetivar descrever as

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335		CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul		
UF: PI	Município: TERESINA	
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749	E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 887.262

características do grupo submetido à pesquisa como também por utilizar instrumentos de coleta de dados. De acordo com Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente por livros e artigos científicos; é um estudo de campo porque será realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado buscando interpretações sobre o problema investigado (GIL, 2002). A pesquisa-ação pode ser definida como "um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." (Thiolent, 1985, p. 14). O caráter qualitativo e quantitativo justifica-se por ser uma pesquisa de procedimentos mistos que envolverão dados numéricos e a interpretação dos mesmos à luz da literatura que os contemplam. dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, conforme Kaplan & Duchon (1988) citado por Moresi (2003).

Objetivo Secundário:

- Discutir o processo de apropriação do sistema ortográfico;•Identificar que estratégias ou princípios são utilizados na escolha de letras que representam o fonema /s/ no ato da escrita;
- Verificar fatores sociolinguísticos que possam interferir na ocorrência desses erros;
- Categorizar assituações de erros de múltiplas representações do fonema /s/;
- Apresentar estratégias que auxiliem na minimização da ocorrência desses erros na produção escrita dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
	E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 887.262

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a Carta de Anuência da instituição coparticipante.

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 466/12 (que revogou a Res. 196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 887.262

TERESINA, 26 de Novembro de 2014

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

