

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

MARGARIDA MARIA SILVA MIRANDA

A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALUNOS DO 6º ANO: a motivação fonológica para os erros produzidos

TERESINA

2015

MARGARIDA MARIA SILVA MIRANDA

A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALUNOS DO 6º ANO: a motivação fonológica para os erros produzidos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a Dra. Ailma do Nascimento Silva.

TERESINA

2015

MARGARIDA MARIA SILVA MIRANDA

A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALUNOS DO 6º ANO: a motivação fonológica para os erros produzidos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: _____/_____/2015

Horário: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Ailma do Nascimento Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof^a Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (1^a Examinadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a Dra. Lucirene da Silva Carvalho (2^a Examinadora)
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Ao ser supremo, Deus, que conduziu meus passos nos momentos de desânimo,
permitindo a manutenção da fé e concedendo forças para
chegada ao momento final dessa caminhada: a conclusão dessa dissertação.

Aos meus pais, Raimundo Sousa (in memoriam) e Maria da Conceição,
por entenderem e reconhecerem a importância do estudo para
a mudança da vida de seus filhos;

Às irmãs e aos irmãos, às cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinhas
pela compreensão das ausências que se fizeram necessárias;

A todos da família que demonstraram orgulho pela possibilidade
de obtenção do grau ora pretendido.

AGRADECIMENTOS

À CAPES como entidade financiadora da pesquisa;

Às Secretarias de Educação do estado do Piauí e do estado do Maranhão, pelo apoio e liberações concedidos;

À UESPI, pela iniciativa de aderir ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, em rede;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Ailma do Nascimento Silva, pelo grau de exigência e de comprometimento durante todo o período de orientação;

À Professora Dra. Nize Paraguassu, pela eficiente condução da Coordenação do curso e pelo apoio dados aos mestrandos;

A todos os professores do curso, pela competência com a qual conduziram suas disciplinas;

À Professora Dra. Norma Ramos, pelas orientações durante a qualificação da pesquisa;

Aos bolsistas, Sebastião e LÍlian, pelo atendimento aos constantes pedidos de documentos e equipamentos;

À Professora Msc. Telde Soares Leal Melo Lima, pela gentileza e valiosa contribuição;

Aos meus alunos, por aceitarem participar da pesquisa e aos pais pelo consentimento dado;

Ao corpo gestor da escola pesquisada, pela autorização dada à realização da pesquisa e pelo apoio recebido;

Aos amigos do curso, pelo companheirismo nas horas de estudo e lazer;

Em especial, às amigas do grupo “só nós”, as companheiras de todas as horas: Hilda, Betânea, Meyre, Isabel e Jesus, pelos encontros de apoio, pelas ajudas dadas e pelos momentos de confraternização;

Aos amigos Eziclei e Teresa, a quem devo ajuda na inscrição do processo seletivo do mestrado, efetuada nos momentos finais do prazo para o encerramento das inscrições, como também, em minhas dificuldades “tecnológicas”.

A oralidade, por exemplo, quando começa a ser usada como referência inicial da escrita, se traduz na tendência de a criança escrever do modo como fala. Desta forma, “cadeira” é produzida como “cadera”, “comprar” como “compra” e assim por diante. Não é de imediato que a criança compreenderá a variação possível entre formas de falar e formas de escrever, diferenciando as características de cada uma das línguas. [...] Quando se orienta a criança para que ela preste atenção no modo de pronunciar as palavras, para que possa verificar que “calça” se escreve com “l” e não com “u”, o que está sendo feito, na realidade, é reforçar a idéia de uma correspondência estreita entre fala e escrita, o que não é real (ZORZI, 1998, p.21).

RESUMO

Os erros ortográficos produzidos por alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental têm sido objeto de inúmeras pesquisas conduzidas a partir de suas diferentes motivações. Para esta dissertação, o problema colocado foi considerando, especificamente, os erros ortográficos produzidos em decorrência do apoio na oralidade, por que eles ainda são produzidos por alunos do 6º ano, quando o esperado seria a inexistência dos mesmos, a se considerar a evolução do processo de aprendizagem pela qual já passaram esses alunos? O apoio na oralidade é fator determinante para os erros motivados fonologicamente? Desta forma, este estudo teve por objetivo geral relacionar os erros ortográficos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental aos processos fonológicos, evidenciando-se o contexto fonológico que mais favorece as suas ocorrências. Como objetivos específicos elegeu-se inventariar os erros ortográficos produzidos pelos alunos; investigar, através da fonologia, a motivação para a produção dos erros encontrados; finalmente, elaborar uma proposta de intervenção que possa contribuir para a diminuição da incidência de erros ortográficos, por apoio na oralidade, na produção escrita dos alunos. A pesquisa foi realizada com a produção escrita de 21 alunos, com idade entre dez e quatorze anos, da única turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Teresina-Pi. A pesquisa realizada tem natureza quantitativa-qualitativa. Os dados foram levantados no período de tempo correspondente a todo o segundo semestre letivo do ano de 2014, quando realizaram-se atividades para a coleta do *corpus*, constituído da amostra de produções escritas espontâneas dos alunos, textos ditados e textos imagéticos para a construção de textos verbais. Estudos sobre os erros ortográficos produzidos por alunos conduzem a duas possibilidades: os erros relacionados ao sistema ortográfico; a segunda, erros relacionados à fonologia, aos processos fonológicos. É nessa segunda linha de estudo que se propôs essa pesquisa, quando foram estudados os segmentos fônicos da língua e a estrutura da sílaba no português brasileiro (PB), como também os processos fonológicos que influenciam a escrita. Foram feitas referências aos estudos de Camara Jr. (1991), Bisol (1999,2005), Da Hora (2009), Miranda (2009, 2010, 2012) quando do estudo da fonologia das vogais, consoantes, processos fonológicos e estrutura silábica. Para tanto, foram importantes os estudos da teoria autosegmental. Os estudos de Lemle (1995), Morais (2010, 2011) Cagliari (1999), Miranda (2009, 2010, 2012) dentre outros, subsidiaram essa pesquisa, quanto ao tratamento dos erros ortográficos e ao ensino-aprendizagem da ortografia.

PALAVRAS-CHAVE: Fonologia. Processos Fonológicos. Ortografia. Erros ortográficos

ABSTRACT

The orthographic errors produced by students of different elementary school years have been object of several studies conducted from their different motivations. To this dissertation, the problem posed was considering specifically the orthographic errors produced as result of support in orality, why they are still produced by students of the 6th grade of elementary school, when the expected would be their absence, considering the evolution of the learning process through which they have passed these students? The support in orality is determinant for errors phonologically motivated. Thus, the general aim of this study is relate orthographic errors produced by students of the 6th grade of elementary school to the phonological processes, evidencing the phonological context that most favors their occurrences. As specific aims, was elected to inventory the orthographic errors produced by students; investigate, through the phonology, the motivation for the production of the errors found; finally, prepare a intervention proposal that can contribute to reducing the incidence of orthographic errors, for support in the oral, in written production of students. The research was carried out with the written production of 21 students, aged between ten and fourteen years old, of an only class of 6th grade of elementary school of state public schools in the city of Teresina-PI. The research has quantitative and qualitative nature. The data were collected in the corresponding time period the entire second semester of 2014, when activities were made to collect the *corpus*, consisting of sample of written productions spontaneous of the students, dictated texts and imagery texts for building texts verbal. Studies about the orthographic errors made by students, leading to two possibilities: errors related to the orthographic system; the second, errors related to phonology, to the phonological processes. It is this second study line that proposed this research, It is in this second study line that is proposed this research, on which the phonic segments of the language and the structure of the syllable were studied in the Brazilian Portuguese (BP), as well as the phonological processes that influence the writing. References were made to studies of Camara Jr. (1991), Bisol (1999, 2005), Da Hora (2009), Miranda (2009, 2010, 2012) when studying the phonology of vowels, consonants, phonological processes and syllabic structure. Therefore, it was important studies of autosegmental theory. Studies of Lemle (1995), Morais (2010, 2011) Cagliari (1999), Miranda (2009, 2010, 2012) among others, subsidized this research, regarding the treatment of orthographic errors and teaching-learning of orthography.

KEYWORDS: Phonology. Phonological processes. Orthography. Orthographic errors

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Estrutura interna da sílaba	24
FIGURA 02: Níveis do segmento fonológico	25
FIGURA 03: Classificação das vogais a partir da sílaba tônica	29
FIGURA 04 - Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal	30
FIGURA 05: Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB)	36
FIGURA 06: Molde silábico do português.....	36
FIGURA 07: Diagrama arbóreo dos constituintes prosódicos	76
FIGURA 08: Fragmento de texto do aluno Ao 20: a neutralização	105
FIGURA 09: Fragmento de texto da aluna Aa 01: nasalização e desnasalização	109
FIGURA 10: Fragmento texto aluno Ao 19: ditongação	113
FIGURA 11: Fragmento de texto alun Ao 17: monotongação.....	115
FIGURA 12: Fragmento de texto aluna Aa 11: apagamento do R.....	119
FIGURA 13: Fragmento de textos da aluna Aa 01 : substituição do fonema /l/.....	120
FIGURA 14: Fragmento de textos do aluno Ao 15: apagamento do fonema /l/.....	121
FIGURA 15: Fragmento de texto aluno Ao 15: troca surda/sonora.....	123
FIGURA 16: Fragmento de texto da aluna Aa 10: erros produzidos	125
FIGURA 17: Fragmento de texto aluno Ao 20: hipo e hipersegmentação	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Distribuição dos alunos por sexo	83
GRÁFICO 02: Distribuição escolar dos alunos	84
GRÁFICO 03: Distribuição dos erros de acordo com a motivação	99
GRÁFICO 04: A escrita dos alunos X processos fonológicos	100
GRÁFICO 05: Distribuição dos erros considerando o segmento fonema vocálico	101
GRÁFICO 06: Distribuição dos erros considerando o segmento fonema consonantal	102
GRÁFICO 07: Troca de vogais médias pelas vogais altas: ocorrências	104
GRÁFICO 08: Harmonia Vocálica X Alçamento	106
GRÁFICO 09: Distribuição das vogais médias pretônicas envolvidas nas trocas com as vogais altas	107
GRÁFICO 10: Alçamento vocálico: vogal envolvida na troca	108
GRÁFICO 11: Nasalização X desnasalização: distribuição	109
GRÁFICO 12: Terminações silábicas X desnasalização (%)	111
GRÁFICO 13: Tonicidade X apagamento da nasal (%)	111
GRÁFICO 14: Ditongação X Monotongação	112
GRÁFICO 15: Redução dos ditongos: crescente X decrescente	115
GRÁFICO 16: Segmentos monotongados	117
GRÁFICO 17: Apagamento do /r/ em coda no final da palavra: nomes X verbos	118
GRÁFICO 18: Apagamento do /r/ final X terminações verbais	119
GRÁFICO 19: Fonema /l/ em coda medial e final: substituições pelo fonema /u/	122
GRÁFICO 20: Sonorização X dessonorização	124
GRÁFICO 21: Hipossegmentação X Hipersegmentação: distribuição dos erros	127
GRÁFICO 22: Distribuição das Hipossegmentações realizadas	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Fonemas consonantais do PB	27
QUADRO 02: Representação das vogais tônicas do PB, segundo Wetzels (1992)	29
QUADRO 03: Quadro de vogais na posição tônica	29
QUADRO 04: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal	30
QUADRO 05: Segmentos fônicos representados por número superior de segmentos gráficos	33
QUADRO 06: Segmentos fônicos não representados ortograficamente.....	34
QUADRO 07: Segmentos gráficos sem correspondência fonológica.....	34
QUADRO 08: Diagramas de estruturas silábicas possíveis no PB	38
QUADRO 09: Padrões silábicos do PB	39
QUADRO 10: Correspondências biunívocas entre letras e fonemas	56
QUADRO 11: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição	57
QUADRO 12: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.....	57
QUADRO 13: Casos de regularidades contextuais.....	59
QUADRO 14: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.....	60
QUADRO 15: Casos de irregularidades do PB.....	61
QUADRO 16: Mudanças linguísticas evidenciadas no PB.....	62
QUADRO 17: Alçamentos: motivação	68
QUADRO 18: Erros ortográficos/motivação	96
QUADRO 19: Troca de vogais médias por altas: em sílaba átona final	103
QUADRO 20: Harmonia Vocálica e Alçamento na escrita dos alunos	106
QUADRO 21: Nasalização X desnasalização	110
QUADRO 22: Terminações silábicas X tonicidade das palavras desnasalizadas.....	111
QUADRO 23: Fonemas favorecedores da ditongação com a vogal i	113
QUADRO 24: Monotongação: nomes X verbos	116
QUADRO 25: Trocas de fonemas surdo-sonoro X sonoro-surdo.....	123
QUADRO 26: Hipossegmentação X hipersegmentação	126
QUADRO 27: Hipossegmentações: tipos de palavras envolvidas	128
QUADRO 28: Hipersegmentações: resultados em grupos de palavras	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TEORIA FONOLÓGICA: o funcionamento do sistema fonológico de uma língua	19
2.1 Do Estruturalismo ao Gerativismo	19
2.2 Novas tendências da fonologia atual	23
2.3 Os planos de representação da língua: segmentos fônicos e gráficos	26
2.3.1 Os sons consonantais	26
2.3.2 Os sons vocálicos.....	28
2.3.2.1 As semivogais ou glides	31
2.3.2.2 Encontros consonantais e encontros vocálicos no plano fônico da língua	32
2.3.3 Os segmentos fônicos e suas representações gráficas	33
2.3.4 A formação da sílaba no PB	35
2.4 Por que estudar fonologia e a sua importância para a formação do professor	39
3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA: os processos fonológicos e o erro ortográfico	43
3.1 Concepções de escrita.....	43
3.2 A natureza fonológica da ortografia: uma atestação histórica.....	46
3.3 A abordagem dos PCN e do LD para o ensino da ortografia	47
3.4 A ortografia e a relação entre grafemas e fonemas	54
3.5 Os Processos Fonológicos e a Ortografia	64
3.5.1 Processos fonológicos envolvendo os segmentos vocálicos	65
3.5.1.1 A neutralização	65
3.5.1.2 Harmonia vocálica e Alçamento.....	66
3.5.1.3 Ditongação e Monotongação	69
3.5.1.4 A nasalização /desnasalização	71
3.5.2 Processos fonológicos nos segmentos consonantais	73
3.5.2.1 Processo de troca surda-sonora / sonora-surda.....	73
3.5.2.2 A vocalização do fonema /l/	74
3.5.2.3 A hipersegmentação / hipossegmentação	75
3.5.2.4 Apagamento da vibrante em posição final	78
4 METODOLOGIA	80
4.1 Campo de intervenção	80
4.2 Delimitação do <i>corpus</i>	82

4.2.1 Os sujeitos da pesquisa	83
4.3 Procedimentos Metodológicos	84
4.3.1 Etapas da pesquisa	86
4.3.1.1 O Livro Didático <i>Português: linguagens</i> como recurso no ensino da ortografia	86
4.3.1.2 Levantamento do <i>corpus</i>	90
4.3.1.3 Procedimentos para as análises dos dados	92
4.3.1.4 Procedimentos para uma proposta de intervenção	93
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS	96
5.1 Dados coletados: números iniciais	96
5.2 Os processos fonológicos e a escrita dos alunos	100
5.3 Os erros ortográficos produzidos e suas motivações	100
5.3.1 A motivação fonológica com o fonema vocálico	101
5.3.2 A motivação fonológica com o fonema consonantal	102
5.4 Análise dos dados: como e por que ocorrem os erros ortográficos	103
5.4.1 Troca das vogais médias e e o postônicas finais por vogais altas i e u	103
5.4.2 Troca das vogais e e o por i e u quando em posições pretônica e postônica não final ..	105
5.4.3 Inserções e apagamentos: nasalização e desnasalização	108
5.4.4 Inserções e apagamentos: ditongação e monotongação	112
5.4.5 Apagamento do /t/ em coda medial e final	118
5.4.6 Vocalização do fonema /l/: apagamentos e substituições	120
5.4.7 Troca de letras com segmentos consonantais: fonemas surdos e sonoros	122
5.4.8 Erros ortográficos ocasionados pela segmentação ou junção indevida de palavras	126
5.5 Proposta de intervenção	130
6 CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	167

1 INTRODUÇÃO

A grande produção de erros ortográficos realizada por alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental tem sido motivo de inúmeras pesquisas cujas conduções partem de diferentes motivações, dentre estas tem-se a fonológica, presente na ortografia dos alunos.

A ortografia e a motivação de alguns erros ortográficos são o foco dessa pesquisa, cujo objetivo geral é relacionar os erros ortográficos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental aos processos fonológicos, evidenciando-se o contexto fonológico que mais favorece as suas ocorrências.

Os objetivos específicos foram definidos considerando as diferentes etapas pelas quais deverá percorrer a presente pesquisa. São os seguintes: i) inventariar os erros ortográficos produzidos pelos alunos; ii) investigar, através da fonologia, a motivação para a produção dos erros encontrados; iii) elaborar uma proposta de intervenção que possa contribuir para a diminuição da incidência de erros ortográficos, por apoio na oralidade, na produção escrita dos alunos.

Estudiosos que investigaram erros ortográficos produzidos por alunos do Ensino Fundamental Zorzi (1998, 2009); Cacgliari (1989, 1999); Morais (2010, 2011, 2013); Miranda (2009, 2010, 2012) demonstram a relevância da discussão do tema referente ao ensino e aprendizagem da ortografia. Isso ratifica a importância desse estudo considerado por alguns não produtivo ou conservador, pelo fato de estar focado nesse aspecto do ensino da língua. Afinal, como formar bons leitores e escritores se não houver a preocupação com o ensino e a aprendizagem da ortografia?

A presença de erros ortográficos nas produções textuais dos alunos não se extinguirá com a conclusão de ciclos de ensino, no caso em estudo, nos ciclos do Ensino Fundamental. A realidade percebida pelos professores de língua portuguesa e da sociedade em geral é que alguns erros se mantêm para além desta etapa inicial. Prova disso são os resultados de avaliações externas nacional, ENEM, por exemplo. Isso acontece porque a ortografia do PB contém possibilidades de escrita em que um fonema pode ser representado por mais de uma letra. É comum a dúvida ortográfica, em qualquer nível de escolaridade do indivíduo diante, principalmente, dos fonemas com múltipla representação.

O exercício da docência, no ensino fundamental, leva à percepção das fragilidades dos alunos no uso do sistema ortográfico da língua e faz despertar o interesse por pesquisar, no ambiente da sala de aula, através das produções escritas dos alunos, o motivo de uma escrita “oralizada” que se revela, em consequência, em uma diversidade de erros ortográficos.

Embora muito importante, apenas a excessiva prática de leitura de textos, dos mais diversos gêneros, em sala de aula e a corrida basicamente ao processo de memorização, não levarão à apreensão da forma correta de grafar as palavras. Sendo o princípio alfabético o norteador do sistema ortográfico da língua portuguesa, em que se estabelecem relações entre fonemas e grafemas, há de se recorrer aos estudos da Fonologia para uma ação mais célere e eficaz no campo da ortografia. Assim, o aprimoramento da consciência fonológica, nos casos de alguns erros por apoio na oralidade, e a descoberta de regras de contextualização, para os casos da múltipla representação dos fonemas, são exemplos de ações corretivas no tratamento de erros ortográficos

Esta pesquisa se justifica, pois, pelo mapeamento dos erros ortográficos produzidos por alunos do ensino fundamental, mais especificamente do 6º ano. A análise desses erros mostrará como a escrita dos alunos se encontra, no domínio da ortografia, após concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A opção por uma turma de 6º ano explica-se por se tratar de alunos procedentes de outras escolas, que poderiam fornecer uma significativa amostra, qualitativamente, do aprendizado de ortografia, já que pertenciam a escolas municipais, estaduais e particulares, não havendo, dessa maneira, controle quanto à “origem” dos sujeitos. O critério de controle estabelecido foi estar cursando o 6º ano do Ensino Fundamental.

A literatura sobre os estudos de erros ortográficos tem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental e as conclusões, via de regra, são que os erros apresentados nesses anos, dentre esses, aqueles decorrentes de apoio na oralidade, seriam superados com o decorrer da escolarização, até o término do primeiro ciclo. Assim, erros ortográficos provocados pela ditongação (deis>dez); monotongação (caxa>caixa); apagamento do /r/ final (paga>pagar); junção ou segmentação de palavras (teamo>te amo; com migo>comigo); desnasalização ou nasalização (comingo>comigo; bricou>brincou); neutralização (leiti>leite); harmonização ou alçamento vocálico (vistido>vestido; patu>pato; senhor>senhor), dentre outros, são passíveis de superação ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, erros ortográficos relacionados às convenções ortográficas da língua, dentre eles aqueles decorrentes da múltipla representação de alguns fonemas, requerem um tempo maior para serem superados. O 6º ano, início do segundo ciclo, é uma oportunidade para confirmar ou não essas conclusões.

Percebe-se, pelas produções iniciais dos alunos, que eles ainda produzem erros ortográficos caracterizados como apoio na oralidade, que não mais se justificam no ano em que estão cursando, sendo importante fazer uma intervenção no 6º ano, a fim de que tais erros não sejam levados para os Anos Finais do Ensino Fundamental ou até mesmo ao ensino médio.

É sabido que a criança passa por vários estágios evolutivos durante o processo da construção da escrita. O último deles, chamado de alfabético, ocorre quando já é feita uma análise fonológica da palavra, chegando-se a unidades mínimas, no caso, os fonemas. Já é possível, em consequência disso, estabelecer uma relação grafema-fonema. Todavia, autores, como Zorzi (1998), Cagliari (1999), admitem que o fato de os alunos atingirem o estágio alfabético não é garantia do domínio da ortografia. Por que isso acontece? Existe um estágio ortográfico no processo de aquisição da escrita?

Uma vez que o estágio alfabético já é alcançado, via de regra, nos primeiros anos do ensino fundamental, o que os professores dos anos seguintes devem fazer para oportunizar aos alunos o domínio da ortografia?

Considerando, especificamente, os erros ortográficos produzidos em decorrência do apoio na oralidade, por que eles ainda são produzidos por alunos do 6º ano, quando o esperado seria a inexistência dos mesmos, a se considerar a evolução do processo de aprendizagem pela qual já passaram esses alunos? O apoio na oralidade é fator determinante para os erros motivados fonologicamente?

Quais os fenômenos fonético-fonológicos que, presentes na fala, mais influenciam a produção escrita dos alunos, traduzindo-se em erros ortográficos?

Desta maneira, em que a Fonologia pode ajudar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da ortografia e na consequente redução dos erros ortográficos presentes nos textos desses alunos?

Dada a natureza alfabética do sistema de escrita da língua portuguesa, pesquisadores como Zorzi (1998) e Cagliari (1989) apontam que muitos dos erros ortográficos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental ocorrem em razão das irregularidades apresentadas na ortografia do Português Brasileiro, doravante (PB), com maior ênfase nos erros decorrentes da múltipla representação de alguns fonemas. Todavia, confrontando-se com esses estudos, essa pesquisa parte da premissa de que uma grande incidência de erros ortográficos produzidos por alunos, no 6º ano do Ensino Fundamental, ocorre também em razão do apoio na oralidade como reflexos dos processos fonológicos e não só em razão da múltipla representação de fonemas.

Tal hipótese baseia-se na pouca prática de leitura dos alunos. A não visualização de palavras em textos deixa um campo muito amplo para a forte influência da oralidade em suas produções escritas. Também, o desconhecimento de ensinamentos da fonologia que podem auxiliar na compreensão de erros ortográficos produzidos pelos alunos, impossibilita uma intervenção mais adequada por parte dos professores, contribuindo para a permanência de erros ortográficos. É o que afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (1998) e

muitos teóricos e pesquisadores que se debruçam sobre o ensinar e o aprender a ortografia, dentre outros, Morais (2010, 2011); Lemle (1995); Miranda (2009, 2010, 2012).

Além da introdução, essa dissertação obedecerá à seguinte organização: O segundo e o terceiro capítulo compõem o Referencial Teórico. O capítulo dois trata das teorias fonológicas, o Estruturalismo, o Gerativismo e algumas tendências da Fonologia atual. Discorre-se acerca da importância dos estudos fonológicos para a formação docente; descreve-se ainda os segmentos fônicos e estruturas da língua portuguesa, as representações gráficas e as relações que se instituem entre fonemas e grafemas. O terceiro capítulo focaliza as diversas concepções de escrita e a natureza dos erros ortográficos, em que se busca ratificar o caráter fonológico da ortografia. Em seguida, apresenta-se um breve panorama da forma como os PCN e o Livro Didático (LD) abordam o ensino da ortografia. Finalmente, descrevem-se alguns processos fonológicos e suas interfaces com os erros ortográficos.

No quarto capítulo, dedicado à metodologia, descreve-se os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa e os procedimentos adotados na coleta de dados; caracterizam-se os sujeitos e o campo de atuação da pesquisa e são estabelecidos os critérios para a análise dos dados.

No quinto capítulo, são descritos e analisados os dados coletados. A análise toma como parâmetro a relação entre os processos fonológicos abordados nesse estudo e os principais erros identificados nos textos dos alunos. Finalizando o capítulo, apresenta-se como proposta de intervenção uma série de atividades que poderão auxiliar os docentes no ensino-aprendizagem da ortografia. Para isso, buscou-se contemplar as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita dos alunos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são pontuados os aspectos mais relevantes da pesquisa e os resultados a que se chegou a partir das análises, que poderão contribuir para um ensino de ortografia no Ensino Fundamental. Destaca-se que os dados obtidos indicam o apoio da oralidade como principal motivação para os erros ortográficos produzidos pelos alunos, de forma que tal fator não pode ser desconsiderado pela escola se desejar, de fato, promover um ensino-aprendizagem das notações ortográficas eficiente e eficaz.

2 TEORIA FONOLÓGICA: o funcionamento do sistema fonológico de uma língua

A forma sistemática como cada língua organiza os sons é objeto de estudo da fonologia. Nas últimas décadas, diferentes modelos teóricos têm oferecido substrato sólido para a discussão e o entendimento do processo de aquisição da fonologia das línguas. Neste capítulo, discorre-se sobre a evolução desses estudos fonológicos. Para tal, rememoram-se as contribuições de Saussure e de Chomsky, partindo do Estruturalismo ao Gerativismo; das dicotomias saussurianas aos postulados da Gramática Universal (GU) de Chomsky; evidencia-se, ainda, o surgimento de pressupostos que favoreceram o ensino da língua, focalizando-se os estudos e as teorias fonológicas mais recentes.

Dentre os teóricos abordados priorizou-se Camara Jr. (1991), no que compete ao estabelecimento do sistema vocálico para o PB, dada a sua relevante contribuição aos estudos fonológicos da língua portuguesa. Em Bisol (1981, 2013, 2005); Da Hora, (2009); Cristóvão Silva (2009) buscou-se os subsídios nos estudos da formação da sílaba no PB, dos segmentos fônicos e gráficos da língua, dentre outros aspectos fonológicos pertinentes a este estudo.

Nesse sentido, este capítulo faz a abordagem do suporte teórico que explica o funcionamento do sistema fonológico de uma língua. Não menos importante, coloca-se a discussão quanto à importância da Fonologia na formação do professor de língua portuguesa.

2.1 Do Estruturalismo ao Gerativismo

Os estudos linguísticos evoluíram do estruturalismo de Saussure, com a publicação da obra póstuma *Cours de Linguistique Générale* em 1916 ao modelo gerativista de Chomsky, com sua obra *Syntactic Structures*, datada de 1957. Os estudos de Saussure, ao estabelecerem as dicotomias entre *langue* (língua) e *parole* (fala) e entre *sincronia* e *diacronia*, ao tempo em que foram escolhidos os estudos da língua no seu aspecto sincrônico, deixaram que outros estudiosos cuidassem da fala e da diacronia nos estudos linguísticos. Saussure, entretanto, reconhece que língua e fala são dois sistemas que mantêm uma ligação e se implicam mutuamente nos estudos linguísticos, visto que:

sem dúvida, esses dois objetos são estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Apesar de abrir mão dos estudos ligados aos aspectos da fala, Saussure reconhece a importância da fala para que se estabeleça a associação entre o sentido ou ideia – o *significado* – a uma imagem verbal, denominada por Saussure de *significante*.

Para Saussure (2006, p. 271) o estudo da língua devia ser realizado considerando-a “em si mesma e por si mesma”. Desta forma, abria mão dos aspectos da fala (*parole*) e da diacronia. Aos seus estudos interessavam a língua falada pelas pessoas, no momento em que falavam. Não interessavam as mudanças que poderiam ocorrer na língua em razão do uso em diferentes momentos históricos, diferentes situações culturais ou sociais. Ao estudo da língua nada que fosse extralinguístico deveria ser considerado.

Nesse mesmo propósito, pontuando a importância dos estudos da língua no seu aspecto sincrônico, Camara Jr. (1991, p. 14) afirma que “antes de tudo, há a circunstância de que os falantes de uma língua nada sabem espontaneamente da história dela e a manejam apesar de tudo de maneira plenamente eficiente”. Percebe-se uma convergência entre os dois estudiosos, com Camara Jr. corroborando o ponto de vista de Saussure.

Outros seguidores do estruturalismo, notadamente os linguistas russos Jakobson e Trubetzkoy alinharam-se aos estudos dos sistemas fonológicos e das estruturas que os compõem. Também o Círculo Linguístico de Praga deu guarida aos estudos estruturalistas.

O surgimento do conceito de *fonema* é atribuído por Camara Jr. (1991) ao linguista russo Baudouin de Courtenay, para quem o que realmente interessa na comunicação linguística, a se considerar os sons vocais elementares, vogais e consoantes, é um pequeno número de propriedades articulatórias e acústicas, *os traços*, e não todo o conjunto da emissão fônica. Sobre esses *traços*, Camara Jr. (1991) assim se manifesta:

esses traços, ditos distintivos, são os que servem para distinguir numa língua dada uns sons vocais elementares dos outros. Com isso, cada fonema, ou seja, cada conjunto de certos traços distintivos, opõe entre si as formas da língua, que o possuem, em face de outras formas, que não o possuem, ou possuem em seu lugar outro fonema (CAMARA JR., 1991, p. 33).

Assim, o autor nomeia os fonemas como os elementos mais importantes para a descrição dos sistemas linguísticos das línguas.

A despeito de todos os estudos pós-saussurianos, a fonologia aproveitou-se dos estudos de Saussure, ao também dar a prioridade aos estudos sincrônicos da língua. Deve-se, também, a esse linguista, a diferenciação nos campos de atuação da fonética e da fonologia. À fonética, caberiam os estudos de dados da fala, individuais. À fonologia, os estudos dos fatos distintivos e a descrição dos sistemas das línguas.

Chomsky, a partir da segunda metade do século XX, deu à dicotomia *língua e fala* de Saussure outra denominação. Chamou-as de *competência* e *desempenho*. A competência (língua) consiste no conhecimento subjacente e internalizado que o falante tem de sua língua. Já o desempenho (fala) consiste no uso que o falante faz de sua língua. Importante também nos estudos de Chomsky foi o que ele definiu como sendo uma Gramática Universal, comum a todas as línguas.

Segundo Matzenauer (2005), Chomsky estabeleceu um marco significativo nos estudos linguísticos, ao determinar como objetivo do estudo descritivo de uma língua a construção de uma gramática, definida como o sistema de regras que especificam a correspondência entre som e significado. Deve-se a Chomsky, a partir dessa definição, a introdução da noção de *regra linguística* como indispensável para a caracterização de qualquer língua.

Ao destacar na teoria chomskiana a existência de uma Gramática Universal (GU), Matzenauer (2005) chama a atenção para o fato de Chomsky ter se preocupado mais com as similaridades existentes entre as línguas. Para a pesquisadora,

Chomsky preocupou-se mais com as similaridades entre as línguas do que com as diferenças existentes entre elas e atribuiu essas semelhanças a uma essência comum que os homens possuem como parte de sua herança genética, que é a Gramática Universal; A GU reflete a organização da mente humana e, conseqüentemente, tem implicações na constituição dos sistemas linguísticos e em características por eles compartilhadas (MATZENAUER, 2005, p. 15).

Um dos postulados da GU que muito contribuiu para os diversos estudos fonológicos que se seguiram foi a conclusão de que a sílaba pode ser estudada a partir de três segmentos: ataque, núcleo e coda¹.

De Chomsky e Halle surgem os modelos não-lineares que se baseiam no princípio de que os sons sofrem mudanças, ou seja, eles não são constantes, diferentemente dos modelos lineares dos estruturalistas. Matzenauer (2005) chama a atenção para uma diferença fundamental entre o modelo estruturalista e o modelo de Chomsky, pois:

é muito importante referir que o modelo de Chomsky e Halle se diferenciou do modelo estruturalista, que o antecedeu, principalmente por tornar a relação entre a representação fonológica e a produção fonética muito mais abstrata e por eliminar o ‘nível fonêmico’, que estabelece um nível separado para a relação entre fonemas e suas variantes contextualmente especificadas. Para o modelo gerativista, o ‘traço’ é a unidade mínima que tem realidade psicológica e valor operacional (MATZENAUER, 2005, p. 16).

¹ Nos estudos fonológicos da sílaba em língua portuguesa, Da Hora (2009) e Collischonn (2005) se valem dessas nomenclaturas. Já Camara Jr.(1991) chama-as de aclave, ápice e declive.

Os traços distintivos são definidos como propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, que podem ou não estar presentes nos fonemas. Um exemplo é a propriedade da *sonoridade*, que não está presente nos fonemas consonantais [f], [ʃ], [s], [p], [t] [k], por isso chamados desvozeados ou surdos, estando por sua vez presente nos demais fonemas consonantais e vocálicos, tidos como vozeados ou sonoros. No modelo de Chomsky e Halle, os traços são binários, podendo ser *ausentes* (-) ou *presentes* (+).

Matzenauer (2005) também destaca como fundamental, no modelo gerativista, o fato de os níveis de representação fonológico e fonético serem sistematicamente relacionados através de regras, que apagam, inserem ou mudam sons em dados contextos. Ela ressalta que

todo falante possui uma informação fonológica que congrega duas formas diferentes das unidades lexicais de sua língua: uma *representação fonológica*, mais abstrata, subjacente ao nível fonético, que só contém informação não-previsível (distinta), e que estabelece a relação dos sons com significado, e uma *representação fonética*, que indica como a palavra é realizada, que isola as propriedades articulatorias e acústicas dos sons para a realização e a decodificação do sinal da fala (MATZENAUER, 2005, p. 17).

Desta forma, considera-se pertinente inferir que é na representação fonológica das unidades lexicais da língua, isto é, das palavras, bem como no comportamento de segmentos e sílabas no interior das mesmas, que o estudo no campo da ortografia deve se pautar.

Vistos os principais pontos estudados pelos estruturalistas e gerativistas, nas figuras de Saussure (2006) e Chomsky (1965), não se pode deixar de falar das contribuições de Câmara Jr. (1991) para os estudos fonológicos brasileiros.

Camara Jr. (1991), em seus estudos sobre a estrutura da língua portuguesa, define os fonemas vocálicos a partir das posições: tônica, pretônica, postônica e átona final. O sistema vocálico no PB parte inicialmente de 07 (sete) fonemas quando se considera sua localização em posição tônica da palavra. A primeira redução que se verifica no quadro vocálico, saindo de 07 (sete) para 05 (cinco) fonemas realiza-se, ainda na posição tônica diante de consoante nasal na sílaba seguinte. Os 05 (cinco) fonemas se mantêm na posição pretônica, enquanto que na posição postônica, em vocábulos proparoxítonos se reduzem a 04 (quatro). Na posição de átonas finais, seguidas ou não de /s / reduzem-se a três fonemas. Tais reduções acontecem em consequência de processos fonológicos como a harmonia, a neutralização e a assimilação, sobre os quais será tratado em seção posterior.

Ainda quanto aos fonemas vocálicos, o autor teve a preocupação em explicar a realização dos ditongos, com atenção especial para a posição ocupada pelos glides na estrutura da sílaba.

Outro estudo desenvolvido por Camara Jr (1991) é o referente à acentuação e ao vocábulo fonológico, em que é explicado o fenômeno da ligação entre vocábulos, sem pausa entre si. Nesse mesmo ponto de discussão, Collischonn (2005) em seus estudos sobre a sílaba em PB, citando os estudos de Bisol (1992, 1996) sobre ressilabação vocálica que ocorre na fronteira entre palavras em português, afirma que os processos de ressilabação, realizados através de três fenômenos distintos

tem em comum o fato de ocorrerem entre dois núcleos silábicos que entram em contato. O português rejeita esta configuração e, em consequência, ocorre o desaparecimento de um deles, daquele que é prosodicamente mais fraco. Normalmente, este é o caso da primeira vogal, pois sendo átona final é mais fraca que a pretônica da sílaba seguinte (COLLISCHONN, 2005, p. 128).

Esses processos aos quais Collischonn (2005) faz referência são conhecidos como: *elisão*, *ditongação* e *degeminação*. O processo da *elisão* afeta a vogal baixa /a/ e se aplica geralmente quando a vogal seguinte for posterior. Além disso, ocorre somente se as duas vogais forem átonas. Exemplo: merend[e]scolar > merenda escolar; a *ditongação* é o processo de formação de ditongos com a vogal final de um vocábulo e a inicial de outro, desde que uma das vogais da sequência seja alta (restrição segmental) e átona (restrição rítmica). A ditongação também pode ocorrer no interior da palavra. Exemplo: bamb[wa]lto > bambu alto; t[jo]ria > teoria; a *degeminação* ocorre quando as duas vogais que se encontram são semelhantes (restrição segmental), desde que a segunda vogal não tenha acento primário (restrição rítmica). Exemplo: menin[a]legre > menina alegre; filh[u]nico > filho único;

Reputa-se de grande importância esse conhecimento por parte dos professores, uma vez que se perceberá na escrita dos alunos esses processos, explicando-se, dessa forma, a ocorrência de alguns erros ortográficos no uso dos fonemas vogais.

As novas abordagens fonológicas, a serem vistas na seção seguinte, opõem-se aos estudos de caráter linear, pois conforme Cagliari (2002, p. 118) a fonologia atual “tem uma visão não-linear, porque suas unidades de trabalho vão além dos limites do fonema e das matrizes de propriedades”. Tem-se, portanto, o estudo de aspectos chamados de suprasegmentais da fala.

2.2 Novas tendências da fonologia atual

Citando as tendências mais modernas dos estudos fonológicos, Cagliari (2002) destaca as abordagens mais específicas, como a Fonologia Autossegmental, a Fonologia Lexical, a

Fonologia Métrica, a Fonologia Prosódica. Dessas abordagens, surgiram modelos variados, como a Fonologia de Geometria de Traços e a Optimalidade em Fonologia.²

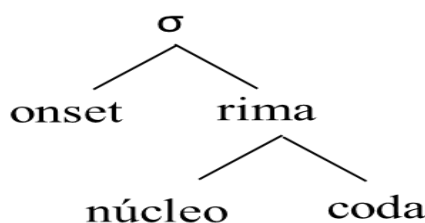
Abordar-se-á mais detalhadamente a Fonologia Autossegmental, por ser mais pertinente ao estudo realizado. Essa teoria busca tratar da interpretação da sílaba. Seus estudos se iniciaram a partir dos aspectos suprasegmentais da fala, como tons e acento. Argumentos gerais e motivação da teoria podem ser encontrados em Goldsmith (1990). Cagliari (2002) cita o que considera como principais pontos da teoria autossegmental:

a fonologia autossegmental postula:

- i) Uma representação subjacente para cada forma a ser analisada;
- ii) Níveis organizados hierarquicamente;
- iii) Princípios gerais que atuam autonomamente em cada nível e regras particulares, selecionadas e ativadas diferentemente em cada língua (CAGLIARI, 2002, p. 205).

Matzenauer (2005, p. 45) também faz referência à fonologia autossegmental afirmando que essa teoria “opera não só com segmentos completos e com matrizes inteiras de traços, mas também com **autossegmentos**, ou seja, permite a segmentação independente de partes dos sons das línguas”. Conforme a autora, a nova teoria entende que entre o segmento e o conjunto de traços que o caracterizam não há uma relação de *um para um* e, em consequência disso, os traços extrapolam os limites de um segmento, como também, o seu apagamento não implica necessariamente o desaparecimento de todos os traços que o compõem. Chamando de silabificação primária, a teoria apresenta a seguinte estrutura interna da sílaba:

Figura 01: Estrutura interna da sílaba



Fonte: Cagliari (2002, p. 205).

Cagliari (2002) esclarece que essas estruturas internas da sílaba: *onset*, *rima*, *núcleo* e *coda* irão se associar a uma ou mais posições da camada Consoante -Vogal (CV). O *onset*, anterior à *rima*, deverá associar-se a unidades Consoantes (C), enquanto que na estrutura *rima*,

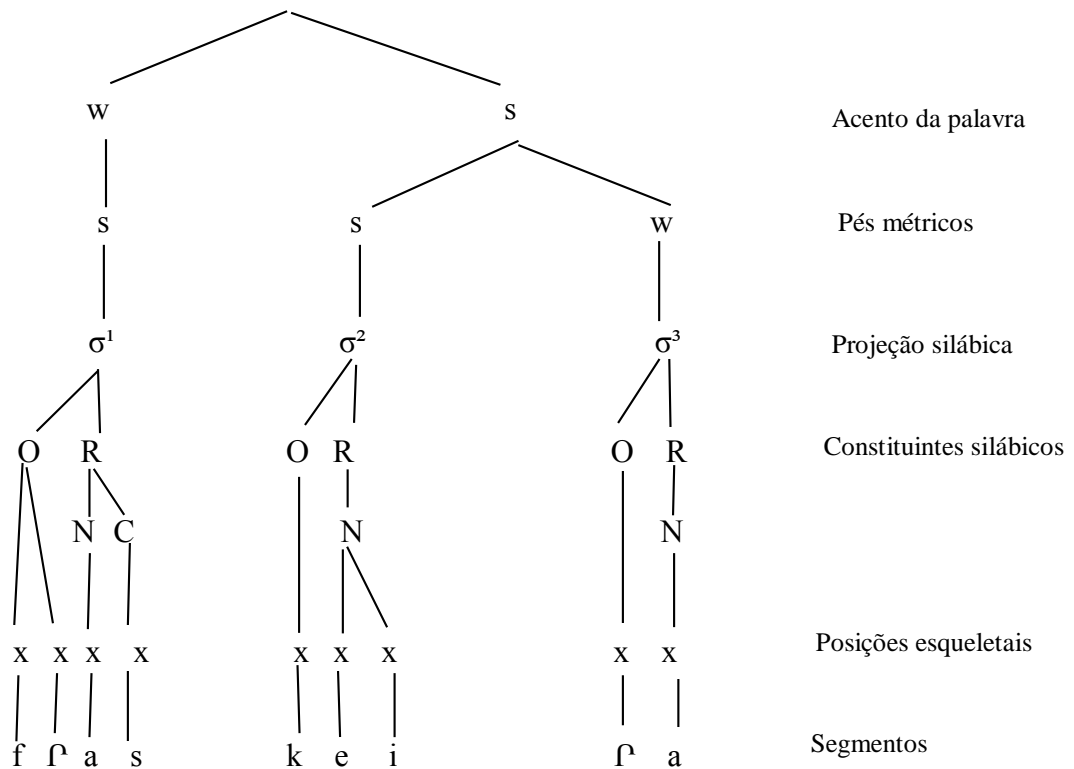
² Por não serem o foco do presente estudo, deixou-se que o interesse de aprofundamentos nos estudos fonológicos atuais fique por conta das pesquisas a ser desenvolvidas, conforme a necessidade de cada estudo a ser realizado. Bisol (2005) e Cagliari (2002) são duas fontes que podem ser consultadas.

a posição de núcleo é obrigatória e deverá ser associada ao segmento Vogal (V). A *coda*, posterior ao núcleo, associa-se a unidades (C).

Cristófarro Silva (2011, p. 111) apresenta a fonologia autosegmental como a “proposta teórica que tem por objetivo integrar vários níveis da descrição do componente fonológico”. Essa teoria, alia-se, portanto, aos estudos cuja visão se apresenta de caráter não linear, opondo-se às teorias lineares, nas quais a fala é analisada como uma combinação direta (de um para um) de segmentos ou conjunto de traços distintivos.

A figura 02, a seguir, mostra esses níveis aos quais Cristófarro Silva (2011) se refere, quais sejam: acento da palavra, pés métricos, projeção silábica, constituintes silábicos, posições esqueléticas e segmentos, bem como, a sua organização hierárquica.

Figura 02: Níveis do segmento fonológico



Fonte: Cristófarro Silva (2011, p. 111).

A figura traz a representação, pela teoria da fonologia autosegmental, da palavra “frasqueira” em vários níveis representacionais. Interessam, especificamente para esse estudo, os níveis *constituintes silábicos* e *segmentos*³, por ser nesses níveis que se verifica a ocorrência dos processos fonológicos que terão influência na produção dos erros ortográficos.

³ Cristófarro Silva (2011) define o nível constituinte silábico como o elemento que compõe a estrutura interna da sílaba que pode ser **onset**, **núcleo**, **rima** e **coda**, e se organizam hierarquicamente na construção de sílabas bem-

Conforme Cristófaros Silva (2011), essa teoria também é um modelo que apresenta motivação e análise para fenômenos como a assimilação, harmonia vocálica, cancelamento e inserção segmental. Tais fenômenos serão posteriormente vistos e detalhados, quando do estudo dos processos fonológicos.

2.3 Os planos de representação da língua: segmentos fônicos e gráficos

Conhecer como se comportam os planos fônico e escrito na representação da língua, é de grande importância para o aprendizado da ortografia. Conhecê-los e perceber suas diferenças é um caminho para minimizar algumas dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos na produção de textos. As letras dão conta da representação da língua no seu plano escrito, enquanto os fonemas dão conta da representação da língua, no plano fônico.

Dentre os aspectos ligados ao plano fônico será dado destaque às consoantes, às vogais, às semivogais e à formação da sílaba. No plano fônico, o português brasileiro registra a ocorrência de 26 (vinte e seis) fonemas, sendo 19 (dezenove) consonantais e 07 (sete) vocálicos. No plano escrito, têm-se apenas 23 (vinte e três) letras para a representação dos 26 (vinte e seis) fonemas.

2.3.1 Os sons consonantais

Do ponto de vista físico-articulatório, denominam-se sons consonantais aqueles provocados pela obstrução total ou parcial da passagem do ar nas cavidades faríngea ou bucal. A partir dessa definição, elenca-se a seguir, uma tipologia dos sons linguísticos consonantais, com definições a partir de Cavaliere (2005), considerando os caracteres articulatórios que participam de sua produção:

- a. Sonoros ou vozeados: são sons produzidos mediante vibração das cordas vocais;
- b. Surdos ou desvozeados: são os sons nos quais as cordas vocais não vibram quando da sua produção;
- c. Orais: são os sons em que o ar, ao passar pela laringe, encontra o véu palatino levantado, saindo pela cavidade bucal;
- d. Nasais: são os sons em que o ar, ao passar pela laringe, encontra o véu palatino arriado, saindo pelas fossas nasais;

formadas em uma língua. Já o nível segmento é definido como a unidade discreta de representação de um som consonantal ou vocálico, sendo representado por um dos símbolos do **Alfabeto Fonético Internacional**.

e. Oclusivos: sons nos quais há interrupção do fluxo do ar na cavidade bucal, seja mediante o fechamento dos lábios, pressão da língua sobre a arcada dentária superior ou sob o palato duro;

f. Fricativos: sons em que ocorre um estreitamento da passagem do ar, causando um efeito acústico de fricção;

g. Africados: sons cuja realização acontece mediante rápida oclusão, seguida de fricção;

h. Laterais: sons em que a língua ao tocar os alvéolos superiores, obstrui a passagem pela via central, mas permite que o fluxo de ar saia pelas paredes laterais da boca;

i. Vibrantes: sons em que a frequência de toques da língua no véu palatino é muito rápida, à maneira de múltiplas microoclusões;

j. Vibrante simples ou Tepe: sons em que a oclusão é única, à semelhança de um chicotear da língua nos alvéolos;

k. Vibrante múltipla ou Retroflexos: sons resultantes da flexão da ponta da língua para trás.

Outros critérios também são usados para a descrição dos fonemas consonantais. Cristófarro Silva (2009, p. 37) apresenta esses segmentos também sob o ponto de vista do lugar de articulação, com os símbolos fonéticos que devem ser usados quando da necessidade de transcrição fonética desses fonemas no PB. É que se mostra no quadro 01, a seguir.

QUADRO 01: Fonemas consonantais do PB

Articulação	Maneira	Lugar	Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	desv		p		t			k	
	voz		b		d			g	
Africada	desv					tʃ			
	voz					dʒ			
Fricativa	desv			f	s	ʃ		x	h
	voz			v	z	ʒ		y	ɦ
Nasal	voz		m		n		ɲ ɣ̃		
Tepe	voz				ɽ				
Vibrante	voz				ʀ				
Retroflexa	voz				ɻ				
Lateral	voz				l ɭ		ʎ ʝ		

Fonte: Cristófarro Silva (2009, p. 37).

Além da maneira de articulação dos fonemas e de sua característica de vozeados ou desvozeados, são apresentados os pontos (lugar) de articulação: bilabial, labiodental, dental ou alveolar, palatal, velar e glotal, definidos conforme o articulador seja ativo ou passivo. Da Hora (2009) afirma que são denominados articuladores ativos aqueles que na realização dos sons se movimentam. Já os passivos não se movimentam. Enquanto a língua é um dos articuladores ativos, Cristófaró Silva (2009) cita como articuladores passivos todos que se localizam na mandíbula superior como: lábio superior, os dentes superiores e o céu da boca.

2.3.2 Os sons vocálicos

Cristófaró Silva (2009, p. 66), quanto aos parâmetros articulatórios relevantes na descrição dos segmentos vocálicos, afirma que “na produção de um segmento vocálico a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central e portanto não há obstrução ou fricção no trato vocal”. Isso significa que na produção dos segmentos vocálicos as cordas ou pregas vocais estão vibrando, o que confere a esses segmentos a característica da sonoridade.

Para a classificação dos sons vocálicos, há de considerar os estudos de Camara Jr. (1991). São seus estudos que servem de base para outros pesquisadores, tais como Da Hora (2009), Cavaliere (2005), Simões (2006) e Bisol (2005), dentre outros.

Camara Jr. (1991) considera a posição tônica como a mais indicada para a classificação das vogais. Isso em razão de se obter plena e nitidamente os traços distintivos desses fonemas. Através do sistema triangular apresentado, observa-se a existência de 07 (sete) vogais, quando consideradas em posição de sílaba tônica na palavra.

Veja-se na figura 03, a seguir, a classificação das vogais, a partir da sílaba tônica

Figura 03: Classificação das vogais a partir da sílaba tônica

altas	/ u /	/ i /	
médias	/ ô /	/ ê /	(2º grau)
médias	/ ò /	/ è /	(1º grau)
baixa		/ a /	
	posteriores	central	anteriores

Fonte: Camara Jr. (1991, p. 41).

Explicando sua classificação, Camara Jr. (1991) mostra que usou os critérios da elevação e recuo/avanço da língua, como também, do arredondamento dos lábios

[...] Há uma série de vogais anteriores, com um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual, e outra espécie de vogais posteriores, com um recuo da parte

posterior da língua e a sua elevação gradual. Nestas, há, como acompanhamento, um arredondamento gradual dos lábios. Entre umas e outras, sem avanço ou elevação apreciável da língua, tem-se a vogal /a/ como vértice mais baixo de um triângulo de base para cima. A articulação da parte anterior, central (ligeiramente anterior) e posterior da língua dá a classificação articulatória de vogais – anteriores, central e posteriores. A elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau (abertas), vogais médias de 2º grau (fechadas) e vogais altas (CAMARA JR., 1991, p.41).

O modelo não linear da fonologia autosssegmental ao tratar das vogais tônicas do PB, faz a distinção do traço altura representando numericamente pelos graus [aberto 1], [aberto 2], [aberto 3]. Já as distinções entre vogais médias e baixas são feitas pelo valor negativo dos traços [aberto 3] de /e/ e /o/ e positivo de /ε/ e /ɔ/. O quadro 02, a seguir, traz a representação.

QUADRO 02: Representação das vogais tônicas do PB, segundo Wetzels (1992)

ABERTURA	i/u	e/o	ε/ɔ	a
aberto 1	-	-	-	+
aberto 2	-	+	+	+
aberto 3	-	-	+	+

Fonte: Callou, Moraes e Leite (2013, p.76).

É a classificação de Camara Jr. (1991), com os critérios por ele adotados, que norteia todos os estudos hoje realizados tendo como objeto de estudo os fonemas vocálicos.

Da Hora (2009, p. 17) demonstra no quadro 03, a seguir, o comportamento dos segmentos vocálicos em sílaba tônica, em conformidade com a classificação de Camara Jr. (1991), ressaltando que “quando temos um contexto de sílaba tônica, os segmentos vocálicos podem assumir essas sete representações, sem apresentar variações de um dialeto para outro.”

Quadro 03: Quadro de vogais na posição tônica

/α/	/e /	/ε/	/o/	/ɔ/	/ɪ/	/u/
m[a]to	m[e]do	m[ε]tro	m[o]rro	m[ɔ]to	m[i]co	m[u]ro

Fonte: Da Hora (2009, p. 17).

A presença de uma consoante nasal /m, n, ñ/, imediatamente à vogal tônica, reduz o quadro de sete para cinco vogais, ficando o triângulo com a seguinte forma, conforme figura 04, a seguir.

Figura 04: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal

altas	/ u /	/ i /
médias	/ o /	/ e /
baixa	/ a /	
	[â]	

Fonte: Camara Jr. (1991, p. 43).

Com o quadro seguinte, vê-se como Da Hora (2009) demonstra, com exemplos, o comportamento das vogais tônicas, quando em contexto silábico de uma consoante nasal presente na sílaba seguinte à vogal tônica, provocando a eliminação das vogais médias de 1º grau, /ε/ e /ɔ/, permanecendo apenas as vogais médias de 2º grau, /e/ e /o/.

Quadro 04: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal

/α/	/ε/	/o/	/ɪ/	/u/
s[a]nidade	s[e]nha	s[o]no	s[i]no	s[u]mo

Fonte: Da Hora (2009, p. 17).

Saindo da posição de sílaba tônica, há uma redução no número de segmentos vocálicos. Essa ocorrência de redução se dá em razão do fenômeno da neutralização. Quando em sílabas átonas pretônicas a redução é de sete para cinco. Já em posição postônica, se não-finais, a redução é de sete para quatro, e se postônica final a redução passa de sete para três. Na demonstração dessas reduções ocorridas, Camara Jr. (1991, p. 44) apresenta o que ele denomina de três quadros de vogais átonas para o português do Brasil⁴:

1º quadro (vogais pretônicas)⁵:

altas	/ u /	/ i /
médias	/ o /	/ e /
baixa	/ a /	

2º quadro (primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos ou vogais penúltimas átonas)⁶:

altas	/ u /	/ i /
médias	/ .. /	/ e /
baixa	/ a /	

⁴ Quadros elaborados com base no dialeto culto carioca.

⁵ Da Hora (2009) alerta para o fato de a classificação de Camara Jr. em favor das médias de 2º grau não ser categórica, a se considerar que as vogais pretônicas do PB apresentam um comportamento variável. Os dialetos das regiões norte-nordeste caracterizam-se pela presença das vogais médias abertas (1º grau), mais do que as fechadas (médias de 2º grau) predominante nos dialetos sudeste-sul. Um exemplo dessa variação pode ser atestado na palavra *abertura*, sendo pronunciada ab[ε]rtura no norte-nordeste e ab[e]rtura no sul-deste.

⁶ Para Da Hora (2009) o comportamento das vogais postônicas, diferentemente das pretônicas, já é menos variável, apresentando uma configuração mais homogênea de norte a sul.

3º quadro (vogais átonas finais, diante ou não de /s/ no mesmo vocábulo⁷)

altas	/ u /	/ i /
baixa	/ a /	

A explicação para essas reduções está na ocorrência de neutralizações entre as vogais médias de 1º grau e de 2º grau, em favor das vogais de 2º grau e, ainda, dessas com as vogais altas, em favor dessas últimas. Tem-se, então, nas vogais médias antes de vogal tônica (pretônicas) o desaparecimento da oposição entre as de 1º e 2º grau. Já na posição postônica não-final, ocorre a neutralização entre as vogais posteriores /o/ e /u/.

A redução mais acentuada, ocorrida no contexto de sílaba átona final, registra a neutralização entre as médias e as altas, desaparecendo o traço que distingue /e/ e /i/ (anteriores) e /o/ e /u/ (posteriores).

Da Hora (2009, p. 17) sobre essa redução lembra que “a proeminência da sílaba que tem representação na vogal, torna-se mais débil à medida que sai da posição tônica. [...] entre as posições pretônica e postônica, a posição postônica é mais débil que a pretônica”. Têm ainda um maior aspecto débil, com probabilidade maior de neutralização, as postônicas finais, se comparadas às postônicas não finais. Na posição de postônicas finais, a redução das vogais limita os fonemas vogais ao número de 03 (três), conforme Camara Jr. (1991).

2.3.2.1 As semivogais ou glides

Estas são constituintes do plano fônico para as quais não há unanimidade entre os estudiosos quanto ao seu papel no interior da sílaba. Na Concepção de Cristóvão Silva (2009), sua característica vocálica é questionada por Camara Jr. no início de seus estudos. Segundo ela,

Mattoso Câmara (1953) adota a primeira opção e interpreta os glides como segmentos consonantais representados pelos fonemas /y, w/. Ainda de acordo com essa opção, o glide é interpretado como consoante posvocálica em sílabas do tipo CVC: “pai e “pau” demonstrariam este padrão silábico.

Em (1970) Mattoso Câmara revê a proposta assumida em 1953 e demonstra que os glides em português devem ser analisados como segmentos vocálicos [...] (CRISTÓFARO SILVA, 2009, p.170).

Esta análise feita pelo estudioso mantém o número de fonemas consonantes em 19 (dezenove) e remete para um sistema fonotático mais complexo, com a inclusão do padrão

⁷ Também, para essa configuração, Da Hora (2009) alerta para o seu caráter não categórico, pois é possível encontrar, em razão do tipo de colonização, variações na pronúncia de palavras como *leite* e *gato*, para as quais, se tem a pronúncia de leit[e] ou leit[I] e gat[o] ou gat[U].

silábico CVV. Da Hora (2009, p. 25) a respeito da discussão, corrobora o posicionamento de Camara Jr. “assumindo aqui a explicação de Camara Jr. [...] consideramos o glide como um segmento vocálico”.

Bisol, citada por Collischon (2005), tem posição contrária ao se manifestar quanto à natureza das semivogais, quando trata dos ditongos decrescentes. Para a estudiosa, quando em ditongos decrescentes – os verdadeiros ditongos – a semivogal ocupa a posição da consoante, ficando conseqüente na coda silábica.

Com relação ao posicionamento da semivogal na estrutura silábica, Da Hora (2009) mostra que esse segmento fônico por ser vogal assilábica, ocupa a margem do núcleo silábico. Isso se deve em razão da ausência de proeminência acentual, característica própria do segmento vogal, o que lhe garante a posição de núcleo silábico.

Necessárias para a formação do encontro vocálico ditongo, no PB, são dois os segmentos que representam as semivogais: [y] e [w]. Em palavras como ca[y]xa, pa[y], co[w]ro e levo[w] percebe-se a presença da semivogal, que está sujeita a um processo de silabação, no qual associam-se a outros segmentos vocálicos, já que no nível subjacente da língua, as semivogais são vogais altas, /u / e /i /.

2.3.2.2 Encontros consonantais e encontros vocálicos no plano fônico da língua

Os segmentos fônicos vogais, semivogais e consoantes realizam-se, na fala, juntos ou separadamente. Quando juntos, produzem encontros que nem sempre são mantidos na escrita. Por razões fonológicas, tais alterações serão responsáveis pela produção de erros ortográficos.

No caso dos encontros consonantais, a principal razão para a sua alteração na escrita deve-se à necessidade de os alunos procurarem transformar para a estrutura CV as estruturas complexas de sílabas como, por exemplo, VCC, CVC e CCVC.

Quando os encontros realizados acontecem entre os segmentos vocálicos, os ditongos são os que mais se alteram no plano escrito, sendo que as alterações mais frequentes são entre os ditongos decrescentes, que sofrem o processo de monotongação. Nesses casos, a estrutura silábica CVV reduz-se à estrutura CV. O sentido contrário também acontece quando uma sílaba com estrutura CVC é transformada em CVVC, ocorrendo uma ditongação.

Esses processos tidos como fonológicos e os erros ortográficos decorrentes dos mesmos serão, posteriormente, analisados em próximo capítulo. Importante ressaltar, nesse momento, é que os alunos percebam que as alterações acontecidas no plano fônico da língua não devem ser transportadas para o plano escrito, sob pena de produzir erros ortográficos. Os professores são

importantes para a condução dos alunos em direção à reflexão e à conscientização desse princípio.

2.3.3 Os segmentos fônicos e suas representações gráficas

A representação gráfica para os segmentos fônicos da língua, tem por base a relação que se estabelece entre fonemas e grafemas. Silva (1981, p. 64) observa que “nem sempre os segmentos fônicos são representados por igual número de segmentos ortográficos”. Esse é um postulado que traz muita dificuldade para a escrita ortográfica. Diante disso, quatro possibilidades de não correspondência devem ser conhecidas pelos alunos:

- a) **Número de segmentos ortográficos maior que o número de segmentos fonológicos.** São os casos de símbolos compostos existentes na ortografia do PB. Veja-se o quadro 5, a seguir:

Quadro 05: Segmentos fônicos representados por número superior de segmentos gráficos

ch	nh	lh, li, le	ss	rr	gu	qu	sc; sç; xc
[ʃ] ⁸	[ɲ]	[ʎ] ⁹	[s]	[h]	[g]	[k]	[s]

Fonte: Silva (1981, p. 65) – Adaptado.

- b) **Número de segmentos ortográficos é menor que o de segmentos fonológicos**

Caso limitado à letra **x**, quando este fonologicamente representa dois sons [ks], ou três sons [ki-s], sendo que esta última ocorrência é a mais frequente: fixo [ˈfikisu]; sexo [ˈsekisu] e táxi [ˈtakisi];

- c) **Segmentos fônicos sem representação na escrita**

Nesses casos acontece a presença do fone [i] no plano fônico, mas sem representação no plano escrito. Conforme Silva (1981, p.66), são casos em que “uma sequência de consoantes invulgar na fonologia do português denuncia sua existência entre elas”. É feita na fala uma reposição automática da vogal, gerando erros ortográficos. O quadro 06, a seguir, mostra alguns exemplos citados pela autora. Na primeira coluna, tem-se o encontro consonantal invulgar, na segunda a escrita ortográfica e na terceira, como se realiza a pronúncia.

⁸ Símbolo adaptado. A autora faz utilização de outro símbolo

⁹ Símbolo adaptado. A autora faz utilização de outro. A autora cita os exemplos das palavras Célia [ˈseʎa], óleo [ˈoʎu], em que os grupos **le** e **li** são pronunciados como o grupo **lh** [ʎ].

Quadro 06: Segmentos fônicos não representados ortograficamente

Encontro consonantal invulgar	Escrita ortográfica	Realização na pronúncia
Bd	Abdicar	[abidi'kah]
Bsc	Abscissa	[abi'sisa]
Cc	Occipital	[okisipi'taw]
Bsc	Abscissa	[abi'sisa]
Cn	Técnico	['tekiniku]
Ct	Pacto	['pakito]
Dm	Admito	[adi'mitu]
Dq	Adquirir	[adiki'rih]
Dv	Advogado	[adivo'adu]
Pn	Pneu	[pi'new]
Os	Elipse	[e'lipisi]
Pt	Rapto	['hapitu]
Tm	Ritmo	['hitimu]

Fonte: Silva (1981, p. 66-67) - Adaptado.

Pode-se observar que uma vogal epentética (i) é responsável pela silabificação da segunda consoante do encontro consonantal invulgar. Essa nova silabificação é transferida da fala para a escrita, levando o aluno a cometer erros ortográficos.

d) Segmentos ortográficos sem correspondência fonológica

Acontecem com as seguintes letras *h*, *l* e *r*. No caso da letra *h*, em razão da etimologia e por uma tradição escrita da nossa língua, ela se conserva no princípio de algumas palavras e no fim de algumas interjeições. Para as outras duas, *l* e *r* é preciso observar o contexto de realização dos fonemas. O que se percebe é que quando em posição de coda silábica, após segmento vocálico, há uma tendência do apagamento na fala, ficando as letras *l* e *r* sem correspondentes fonológicos. Esse comportamento se reflete na escrita, traduzindo-se em erros ortográficos. É o que se mostra no quadro 07, a seguir, com alguns exemplos.

Quadro 07: Segmentos gráficos sem correspondência fonológica

<i>H</i>	<i>L</i>	<i>R</i>
História	azul [a'zu]	dar ['da]
Hoje	culpar [cu'pah]	ter ['te]
puh!	Raul [há'u]	partir [pah'ti]
oh!	sultão [su'tãw]	dor ['do]

Fonte: Silva (1981, p. 67) – Adaptado.

Pode-se observar pelos exemplos acima, as dificuldades surgidas no campo da escrita ortográfica, quando ainda não se tem o domínio do conhecimento dessas relações de não correspondência entre o plano fônico e o plano escrito da língua. Esse é um princípio que deve ser muito bem trabalhado em sala de aula, uma vez que ainda nos anos iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, quando da aquisição da escrita, os alunos são levados ao raciocínio de que essa escrita se baseia nos sons da língua.

Há de se ter cuidado em se utilizar estratégias adequadas para que agora, em etapa mais avançada de sua aprendizagem, quando já se atingiu o estágio alfabético¹⁰ e se encaminha a um provável estágio ortográfico¹¹, em que a norma ortográfica passa a ser um objeto de estudo, os alunos tenham a compreensão e possam desenvolver um novo raciocínio no sentido de que para a apreensão da correta escrita ortográfica é preciso trabalhar com a hipótese de que não há uma relação perfeita entre os sons da língua que fala e as letras usadas para a representação desses sons. A não percepção desse princípio é um dos motivos para os frequentes erros ortográficos produzidos, em que a fala ainda é o principal motivador da escrita.

É aos professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental que é dada a missão de, uma vez identificados os erros ortográficos cuja motivação é de natureza fonológica, como a monotongação, a ditongação, a hipo e hipersegmentação, a desnasalização, entre outros, se não eliminar, ao menos amenizar a existência desses erros ortográficos decorrentes do apoio na oralidade.

2.3.4 A formação da sílaba no PB

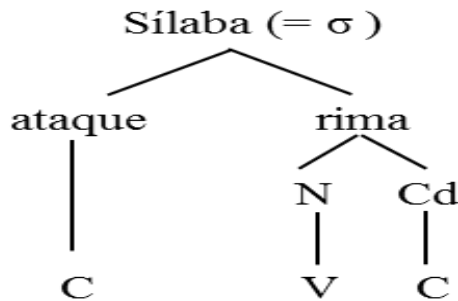
A partir da classificação dos sons em vogais, semivogais e consoantes, torna-se importante conhecer como se forma a sílaba no PB, observando como se comporta cada segmento no interior da mesma. A posição silábica ocupada pelos segmentos fônicos da língua pode se constituir em contexto favorável ou não para a ocorrência de processos fonológicos, que por seu vez, se traduziram em erros ortográficos.

¹⁰ Ferreira & Teberosky (1999) denominam de nível 5 – *A escrita alfabética*. O estágio alfabético *se* constitui o final da evolução do processo de aquisição da escrita. Nesse estágio, a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras. As dificuldades apresentadas pelos alunos nesse estágio são de ordem ortográfica e não de compreensão do sistema de escrita da língua que fala.

¹¹ Ainda não se definiu o estágio ortográfico como um dos estágios para a aquisição da escrita, que só evolui até o estágio alfabético, mas mesmo Ferreira & Teberosky (1999) já admitem que as crianças não superam todas as suas dificuldades de escrita ao atingir o estágio alfabético, pois elas se defrontarão agora com as dificuldades ortográficas. Zorzi (1998) e Cagliari (1999) também refletem quanto à existência desse estágio ortográfico no processo de aquisição da escrita.

Bisol (2013) mostra a composição da sílaba básica com seus constituintes silábicos, ataque e rima, entre os quais se estabelece uma relação de dominância. A figura 05, a seguir mostra como se forma a sílaba.

Figura 05: Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB)



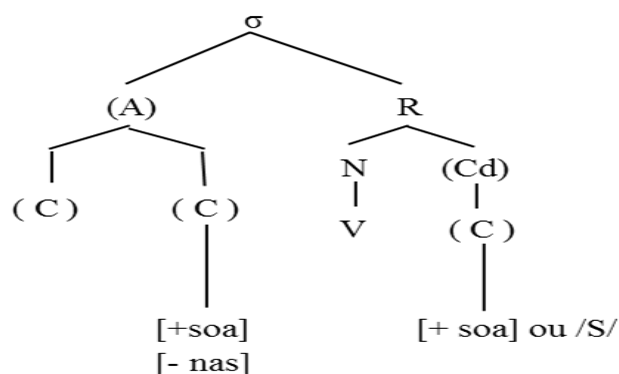
Fonte: Bisol (2013, p. 22).

Para Bisol (2013), a estrutura apresentada é responsável pelo surgimento do inventário básico (CV, VC, V, CVC), modelos silábicos com os quais se descreve parte das línguas do mundo. A partir desses modelos, outros, mais complexos, são derivados, tais como: CCV, VCC e CCVCC cuja complexidade, certamente, provocará nos alunos dúvidas ortográficas. Considerando suas particularidades, a autora apresenta três informações que norteiam a formação da sílaba no PB. São as seguintes:

- I. A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- II. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /S/.
- III. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal (BISOL, 2013, p. 23).

Essas particularidades devem ser de domínio dos professores, uma vez que são basilares para o processo de ensino da ortografia. A partir dessas informações, tem-se a estrutura do modelo silábico no PB, conforme figura 06, a seguir.

FIGURA 06: Molde silábico do português



Fonte: Bisol (2013, p.23).

A autora, ao colocar alguns constituintes entre parênteses, remete aos vários modelos silábicos em que estes constituintes têm o seu preenchimento facultativo. Sobre essas possibilidades, bem como a possibilidade de rima ramificada, nos estudos a seguir, de Câmara Jr. (1991) e Da Hora (2009), serão melhor explicitadas.

Camara Jr. (1991, p. 53) afirma que “a sílaba é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação. Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente a línguas” Apesar de diferentes pontos de vista em busca da definição da sílaba, na visão de Camara Jr. (1991) há um movimento ascendente que culmina em um ápice, com ocupação do centro silábico, seguido de um outro movimento descendente. A ocupação do centro silábico será feita por um fonema vogal e os movimentos ascendentes e descendentes facultados aos fonemas consonantais. O autor assim se manifesta quanto à estrutura da sílaba afirmando,

a estrutura da sílaba depende desse centro, ou ápice, e do possível aparecimento da fase crescente, ou da fase decrescente, ou de uma e outra em volta dele, ou seja, nas suas margens ou encostas.

Se chamarmos simbolicamente V o centro da sílaba e C um elemento marginal, teremos os tipos silábicos: V (sílabas simples), CV (sílabas complexas crescentes), VC (sílabas complexas crescentes-decrescentes). Conforme a ausência ou a presença (isto é, V e CV, de um lado, e, de outro lado, VC e CVC) temos a sílaba aberta, ou melhor livre, e a sílaba fechada, ou melhor, travada (CAMARA JR., 1991, p.54).

Da Hora (2009), baseado na proposta de Selkirk (1982), apresenta em seus estudos modelos silábicos possíveis de construção na língua portuguesa. De comum a todas elas, é o preenchimento obrigatório do núcleo silábico sempre por uma vogal. O ataque e a coda ou as margens e encostas, nos dizeres de Camara Jr., que podem ou não ser preenchidas, são destinadas às consoantes.

A depender do preenchimento das posições ou não do ataque e coda, surgem os conceitos de sílaba travada ou sílaba livre. Sílabas travadas serão aquelas que terão a posição de coda preenchida, apresentando a estrutura CVC, (Consoante-Vogal-Consoante). Já a sílaba livre será aquela em que a posição de coda não aparece preenchida, sendo uma sílaba de estrutura CV (consoante-Vogal).¹² Quanto aos ataques e codas, estes constituintes podem apresentar-se ramificados, quando serão também chamados de complexos¹³

O quadro 08, a seguir, mostra, através de exemplos, os diagramas com os modelos silábicos do PB.

¹² Exemplo de sílaba travada: a sílaba **CAR**, na palavra CARVALHO; exemplo de sílaba livre: a sílaba **CA**, na palavra CAVALO.

¹³ Ataque e coda são preenchidos por mais de um segmento como, por exemplo, a sílaba **PSI**, na palavra PSICOLOGIA, em que o ataque é formado pelos segmentos **PS**. Já um exemplo de coda complexa, seria a sílaba **MONS**, na palavra MONSTRO, em que a coda é formada pelos segmentos **NS**.

Quadro 08: Diagramas de estruturas silábicas possíveis no PB

<p>Diagrama de estrutura silábica para a sílaba σ (=sílaba). A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque contém a consoante 'm'. A Rima divide-se em Núcleo e Coda. O Núcleo contém a vogal 'a' e a Coda contém a consoante 'r'.</p> <p>todas as estruturas preenchidas: <i>mar</i></p>	<p>Diagrama de estrutura silábica para a sílaba σ. A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque contém a consoante 'c'. A Rima divide-se em Núcleo e Coda. O Núcleo contém a vogal 'a' e a Coda contém o símbolo \emptyset.</p> <p>apenas ataque e núcleo preenchidos: <i>cá</i></p>
<p>Diagrama de estrutura silábica para a sílaba σ. A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque contém o símbolo \emptyset. A Rima divide-se em Núcleo e Coda. O Núcleo contém a vogal 'a' e a Coda contém o símbolo \emptyset.</p> <p>apenas o núcleo preenchido : <i>a</i></p>	<p>Diagrama de estrutura silábica para a sílaba σ. A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque contém o símbolo \emptyset. A Rima divide-se em Núcleo e Coda. O Núcleo contém a vogal 'a' e a Coda contém a consoante 'r'.</p> <p>apenas núcleo e coda preenchidos: <i>ar</i></p>
<p>Diagrama de estrutura silábica para a sílaba σ. A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque divide-se em 'p' e 'r'. A Rima divide-se em Núcleo e Coda. O Núcleo contém a vogal 'a' e a Coda contém o símbolo \emptyset.</p> <p>ataque e núcleo preenchidos, sendo o ataque complexo: <i>pra</i></p>	<p>Diagrama de estrutura silábica para a sílaba σ. A sílaba divide-se em Ataque e Rima. O Ataque contém a consoante 'm'. A Rima divide-se em Núcleo e Coda. O Núcleo contém a vogal 'o' e a Coda divide-se em 'n' e 's'.</p> <p>ataque, núcleo e coda preenchidos, sendo a coda complexa: <i>mons</i></p>

Fonte: Da Hora (2009, p.29-30) – Adaptado.

A partir dos diagramas acima, Da Hora (2009) apresenta também os padrões silábicos da língua portuguesa, preenchidos por V (vogal) e C (consoante), a partir dos estudos de Collischon (2005). É o que se mostra, no quadro 09, a seguir.

Quadro 09: Padrões silábicos do PB

V	<i>É</i>
VC	<i>Ar</i>
VCC	<i>ins.tante</i>
CV	<i>Cá</i>
CVC	<i>Lar</i>
CVCC	<i>mons.tro</i>
CCV	<i>Tri</i>
CCVC	<i>Três</i>
CCVCC	<i>trans.porte</i>
VV	<i>au.la</i>
CVV	<i>Lei</i>
CCVV	<i>Grau</i>
CCVVC	<i>claus.tro</i>

Fonte: Da Hora (2009, p. 31).

Percebe-se pelos padrões silábicos apresentados, que Da Hora (2009), assim como Collischon (2005), corrobora o novo posicionamento de Camara Jr. (1991), ao considerar os segmentos semivogais como vogais, ocupando também o centro silábico.

Muitos estudiosos, dentre eles Zorzi (1998, 2009), ao se referirem às estruturas das sílabas no português brasileiro (PB), chamam a atenção para a estrutura CV, a qual os alunos são, primeiramente, apresentados durante o processo de alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental. A estrutura CV adquire o caráter de canonicidade, sendo a referência para a escrita desses alunos, que buscam reduzir estruturas silábicas mais complexas à estrutura CV, produzindo alguns erros ortográficos.

2.4 Por que estudar fonologia e a sua importância para a formação do professor

A Fonologia, tendo como objeto de estudo os fonemas que são os sons de uma língua, revela-se profícua para o ensino de língua portuguesa especificamente nos processos de aquisição da leitura e da escrita da língua materna, uma vez que a preocupação da Fonologia com a organização dos sons dentro de um sistema linguístico explicita alguns contextos e processos fonológicos que presentes na fala nortearão a escrita. Por esta razão, é importante que

professores da educação básica, da disciplina língua portuguesa, compreendam melhor como acontecem a aquisição da fala e seus processos fonológicos para entenderem, com maior clareza, a aquisição da linguagem escrita e, em consequência a apropriação da ortografia.

Kato (1995) explica que fala e escrita são parcialmente isomórficas e que, inicialmente, é a escrita que tenta representar a fala, estabelecendo-se uma relação de fala₁ → escrita₁¹⁴. Os erros ortográficos resultantes do apoio na oralidade indicam que os alunos ainda fazem uso desse isomorfismo parcial entre a fala e a escrita.

Miranda (2012), citando os estudos de Carol Chomsky (1970), observa que a autora chama atenção para o fato de a ortografia refletir regularidades significativas que existem em um nível mais profundo da gramática sonora de uma língua. Para a autora,

o papel do componente fonológico não pode ser desprezado no processo de aquisição da escrita, uma vez que a criança já possui um conhecimento sobre a fonologia, podendo facilmente explorá-lo. Nesta perspectiva, é possível considerar que, durante o processo de aquisição da escrita, surgem condições propícias para que a criança ‘atualize’ seus conhecimentos acerca da fonologia da língua (MIRANDA, 2012, p. 129).

Nas salas de aula, professores identificam, registrados na escrita de seus alunos, erros ortográficos, reflexos de diferentes processos fonológicos, quer com os fonemas consonantais, quer com os fonemas vocálicos. Tais processos, que ocorrem no nível fônico da língua, são mudanças que podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos.

Para Cavaliere (2005), os processos fonológicos acontecem por adição, por supressão, por transposição e por transformação de fonemas no início, meio ou final das palavras¹⁵. Essas alterações, próprias da oralidade, não devem ter espaço na escrita, mas terminam se refletindo na escrita do aluno, levando-os a cometer erros ortográficos. Nesse contexto, a fonologia municiará os professores de conhecimentos que os levarão ao entendimento de como e por que eles ocorrem. Somente, dessa forma, será possível dar o tratamento adequado aos erros ortográficos ocasionados pela presença dos aspectos da oralidade na escrita.

Infelizmente, o que se constata, não por resistência, mas por desconhecimento, é que professores não fazem uso das explicações fonológicas para o tratamento de erros ortográficos produzidos por seus alunos em sala de aula, mantendo-se presos à maneira como o livro didático

¹⁴ Kato (1995) apresenta o esquema fala₁ → escrita₁ → escrita₂ → fala₂, em que a fala₁ é a fala pré-letramento; a escrita₁ é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita₂ é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala₂ é aquela que resulta do letramento.

¹⁵ O autor traz os seguintes exemplos para os tipos de processos citados:
 a) adição : mostrar > amostrar; decepção > decepção; clube > club;
 b) supressão: tá > estar; xicra > xícara; manda > mandar;
 c) transposição: estrupo > estupro;
 d) transformação: pidido > pedido.

trata o assunto ou às suas próprias convicções, como já foi dito, nem sempre baseadas nos ensinamentos da fonologia, tais como: estrutura silábica do PB, processos fonológicos, consciência fonológica, regras contextuais de fonemas, dentre outros.

O erro ortográfico, não raramente, tem sido tratado de maneira inadequada, na medida em que são constatados, anotados, corrigidos, mas não se produz uma reflexão quanto a sua motivação, ficando os alunos sem saber por que erraram e como fazer para acertar.

Morais (2010) ao falar do ensino da ortografia e do tratamento dispensado aos erros ortográficos, revela que em pesquisa realizada com professores das primeiras séries do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Recife, a maioria adota a tradicional atividade do ditado como a preferida para o ensino da ortografia. Segundo ele,

normalmente, ditam-se pequenos textos (ou listas de palavras), faz-se a correção coletiva (colocando o modelo correto no quadro-negro) e pede-se aos alunos que corrijam o que erraram. É também comum pedir que copiem algumas vezes as palavras em cuja escrita se enganaram (MORAIS,2010, p. 61).

São esses procedimentos que caracterizam um ensino mecânico da ortografia, em que não se permite uma reflexão quanto ao erro ortográfico cometido.

Situações iguais ainda acontecem em muitas escolas do país, pois professores ainda têm dúvidas sobre o modo como devem tratar os erros ortográficos, como também que práticas docentes devem ser adotadas para o melhor ensino-aprendizagem da ortografia. A fonologia poderá ser uma forte aliada na transformação de dúvidas em certezas.

Miranda (2010) afirma que é preciso considerar o conhecimento ortográfico já adquirido pelos alunos e que os erros ortográficos produzidos devem servir de ponto de partida para a definição das estratégias de ensino mais adequadas. Para tanto, destaca que

a criança, ao chegar à escola, tem o domínio da língua nas suas dimensões estruturais e pragmático-discursivas e traz consigo as condições necessárias, não apenas linguísticas, mas também cognitivas, para interagir com a escrita, um objeto de conhecimento sobre o qual ele já tem algumas hipóteses construídas. Os erros que produz são um manancial de pistas e de informações para o professor, as quais não podem ser desperdiçadas (MIRANDA, 2010, p. 19-20).

De fato, concorda-se com a autora, pois erros ortográficos não são produzidos de forma aleatória, sempre haverá um motivo que os justifica. O diálogo com os alunos sobre seus erros levará à descoberta das hipóteses construídas por eles ao tentarem fazer a relação fonema-grafema. Esse momento de diálogo e reflexão quanto ao uso da língua, nos seus aspectos fônicos e gráficos, possibilitará aos professores elementos importantes para a elaboração e execução de suas estratégias de ensino da ortografia.

Reconhecida a importância da fonologia na formação do professor de educação básica, voltado para o ensino de língua materna, estudiosos como, Da Hora (2009); Simões (2006) e Cristóvão Silva (2009) dentre outros, se manifestaram quanto à importância dos estudos fonológicos em diversas áreas. Neste estudo, é importante ressaltar o que dizem quanto à aplicabilidade dos estudos fonológicos ao ensino da língua materna.

Da Hora (2009, p. 15), ao se referir também ao estudo da fonologia, justifica-o explicando que professores de língua materna precisam entender como se dá o processo de aquisição dos sons. Segundo ele “é importante saber, por exemplo, que os sons não são adquiridos ao mesmo tempo, que existe uma idade para que determinados processos não aceitáveis na norma sejam descartados e assim por diante”

Por sua vez, Simões (2006, p. 7), em seus estudos, propõe uma rediscussão da atuação docente diante de problemas de natureza fônico-gráfica. Para a autora, “muitas das dificuldades de interação vivenciadas nas classes de alfabetização decorriam especialmente de alguns desconhecimentos técnicos, por parte dos docentes, do sistema linguístico e de suas particularidades internas e externas”.

Já Cristóvão Silva (2009, p. 20) afirma que “ao conhecer em detalhes a estrutura sonora da língua portuguesa, o profissional pode avaliar problemas enfrentados por estudantes e formular propostas para solucioná-las”. É preciso, portanto, que os professores de língua portuguesa se apropriem dos ensinamentos da fonologia. Com essa apropriação, a prática dos professores de língua portuguesa no ensino da língua materna, nas atividades de leitura e de escrita, tenderá a se modificar, tornando-se mais eficaz e melhorando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

É desse ensino e das concepções de escrita que podem norteá-lo, além dos processos fonológicos e suas interfaces com o erro ortográfico que tratará o capítulo seguinte dessa dissertação.

3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA: os processos fonológicos e o erro ortográfico

Este capítulo, em que se busca estabelecer as relações entre o ensino da ortografia, os processos fonológicos e o erro ortográfico, tem como ponto de partida a análise de concepções de escrita que podem nortear professores no ensino da língua portuguesa.

O resgate da natureza fonológica da ortografia objetiva comprovar o seu afastamento da fonética, em razão das diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia. Desta forma, torna-se necessário conhecer as relações que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas.

Os PCN se revelam importantes por estabelecer parâmetros para a atividade docente no ensino da língua portuguesa. Mostra-se pertinente estabelecer uma comparação entre o que preconiza esse documento e as teorias de estudiosos como Morais (2010, 2011), Miranda (2010, 2012), dentre outros, acerca de ensino reflexivo de ortografia. Também, o Livro Didático (LD), pelo espaço conquistado na sala de aula, como importante instrumento para o professor e para o aluno, torna-se imperiosa a sua análise no que se refere ao ensino da ortografia.

Finalizando o capítulo, focaliza-se a relação entre processos fonológicos e a ortografia, buscando na fonologia a explicação para os erros ortográficos estudados nessa pesquisa.

3.1 Concepções de escrita

A escola é o aparelho educacional cuja missão, dentre outras, está em ensinar a escrita da língua falada que os alunos trazem de casa. Um dos aspectos dessa escrita a ser aprendidos é a ortografia dessa língua.

Por ser um código, a ortografia é também uma convenção linguística. A mesma característica não se atribui à escrita, que não pode ser considerada um produto acabado, pronto para ser adquirido. Os PCN (1998) já pregam que a refacção faz parte da escrita. Isso significa que entre a primeira escrita e a escrita final, é possível passar por variadas versões, caracterizando um processo a ser percorrido. É nesse percurso que se aprende a usar a língua e a escrevê-la. Assim como a escrita, a ortografia também deve ser ensinada, usada e aprendida.

À escola, também é atribuída a formação de leitores e escritores competentes em sua língua. Da concepção de escrita adotada por escolas e professores dependerá o sucesso ou fracasso desse objetivo. A análise de concepções de escrita se torna importante em razão de nessa modalidade da língua encontrar-se o ensino e a aprendizagem da ortografia. Assim, sendo

a ortografia um código, uma convenção estabelecida para normatizar o uso escrito de uma língua, que concepção de escrita favorece a sua apropriação?

As duas concepções de escrita em análise nesse estudo, partem dos estudos de Lopes (2006), quando a autora afirma que,

o prestígio conferido à escrita faz com que essa tecnologia seja encarada ora como parâmetro de correção linguística, ora como responsável pelo desenvolvimento das modernas civilizações, acomodando em si mesma qualidades não observadas na modalidade oral da língua (LOPES, 2006, p. 24).

Dessa alternância de valores atribuídos à escrita, surgem as duas concepções abordadas pela autora: *a escrita como variedade linguística de prestígio e a escrita como transformadora das estruturas mentais*.

Na primeira concepção está subjacente a associação da escrita à variedade padrão e, em consequência, ao *status* de prestígio conferido a essa variedade linguística. Desmitificando esse prestígio, Lopes (2006, p.26) esclarece que “não decorre das suas características materiais ou formais, mas do valor social atribuído àqueles que dela se apropriam”. Esse tipo de escrita sempre foi associado às classes de maior prestígio social. No meio social e cultural, igual “prestígio” é dado àqueles que demonstram domínio da norma ortográfica. Quanto a essa perspectiva, Geraldi (1996) assim se manifesta,

a escrita passou a ser usada como forma de ‘normatizar’ a fala: para sujeitos letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam ocupando quando falam) é ‘falar como se escreve’ porque a escrita é que seria a ‘língua correta’ (GERALDI, 1996, p. 62).

Conforme Gnerre (1998 *apud* LOPEZ, 2006), ressalta-se ainda o fato de a variedade padrão ter o seu léxico inventariado e registrado no dicionário, como também, ser considerada o instrumento que confere unidade linguística. À ortografia também se aplicam esses preceitos.

Na visão da autora, por essa concepção de escrita, os desvios do padrão linguístico são considerados fenômenos marginais, inaceitáveis. Em se tratando do ensino da ortografia, esses desvios são categorizados como erros e devem ser vistos como hipóteses, com as quais os alunos trabalham quando fazem uso do sistema de escrita da língua.

A partir de um confronto entre as práticas comunicativas orais e as práticas comunicativas escritas, a segunda concepção, *a escrita como transformadora das estruturas mentais*, admite haver uma correlação entre a escrita e a capacidade cognitiva, de maneira que o domínio da tecnologia da escrita possibilita transformações nas estruturas mentais dos indivíduos.

Diferenças significativas constatadas entre as culturas orais e as culturas com o domínio efetivo da escrita na forma de lidar com o conhecimento e com a maneira de expressar verbalmente o pensamento fizeram com que o domínio da leitura e da escrita passassem a ser considerados como parâmetros para avaliação dos índices de desenvolvimento de um povo.

Lopes (2006) faz considerações sobre essa concepção de escrita, ao afirmar que,

ao se auferir valor de prestígio à escrita, esse valor é extensivo aos indivíduos, a ponto de conferir-lhes o rótulo de civilizados, modernos e desenvolvidos, sem mesmo levar em conta que a alfabetização, portanto a posse da tecnologia da leitura e da escrita, em si mesma, não é suficiente para operar tais mudanças e que, os efeitos da sua presença só podem ser avaliados em função dos usos para os quais se destina no contexto histórico e sociocultural no qual as interações linguísticas têm lugar (LOPES, 2006, p. 35).

Com essa importante observação, a autora indica o melhor caminho a ser percorrido quando se trata do ensino da escrita: o uso que se faz da escrita e os contextos nos quais esse uso é feito. Em outras palavras, ensinar a escrita como prática social, uma vez que se mostra necessária em muitos momentos da vida dos indivíduos, nas mais diversas situações de interação.

Nesse contexto, concebendo-se a escrita **não apenas** como um mecanismo de avaliação, mas também um instrumento de transformação da realidade do aluno, entende-se ser necessário buscar apoio nas duas concepções explicitadas pois, especificamente, para o ensino da ortografia, ambas se mostram mais complementares que excludentes.

A apropriação da ortografia e o ensino deste código deve, necessariamente, levar em consideração os erros produzidos ocasionados em razão do afastamento da norma vigente, que estabelece a grafia do léxico de uma língua. Se a ortografia está associada ao padrão culto de escrita, ao seu ensino devem ser aplicados procedimentos da primeira concepção analisada, uma vez que erros ortográficos devem ser corrigidos.

Por outro lado, ao se conceber a escrita como elemento propulsor de transformações mentais, devendo seu ensino ser aliado, como sugere a autora supracitada, às práticas sociais de escrita, não há por que não estendê-las ao ensino da ortografia. A prática vigente de ensinar ortografia através de textos dos mais variados gêneros com os quais o aluno interage nas mais diversas situações de comunicação quer orais, quer escritas, já comprova essa viabilidade.

A ortografia de uma língua é um dos aspectos de sua escrita. A compreensão da natureza da ortografia da língua que usa se constitui para o aluno em um importante recurso para a aprendizagem desse código linguístico

3.2 A natureza fonológica da ortografia: uma atestação histórica

Conforme Cagliari (1999b, p. 89), no século XVI, o Português era escrito de diferentes maneiras. As publicações seguiam o modo de escrever dos autores que grafavam as palavras como lhes parecessem melhor. Entretanto, já naquela época, as grafias mesmo diferentes, já eram predominantemente fonéticas, pois “procuravam usar as letras latinas para se transcrever a pronúncia do Português da época”. A história da ortografia registra esse período, denominando-o de *fonético*. À escrita fonética, deve-se a ausência de uma gramática oficial, pois registram-se nos textos diferentes maneiras de grafar a mesma palavra, a depender da pronúncia do autor.

A origem da natureza fonológica da ortografia está no surgimento da escrita fonográfica, pela qual se passa a escrever a partir dos sons das palavras e não nos sons da fala. Conforme Massini-Cagliari (1999, p.26), no sistema de escrita fonográfica “os significados veiculados pelas palavras são recuperados, na leitura, através do reconhecimento primeiro dos sons da palavra representada; depois de identificada a palavra, é automática a recuperação da ideia [...]”. Essa recuperação acontece em razão de todo signo linguístico ter dentro de si um significante e um significado, sons e ideias, respectivamente.

As diversas maneiras de se representar os sons, de sílabas a segmentos, fizeram surgir diferentes tipos de escrita fonográfica. Massini-Cagliari (1999), cita quatro delas: *escrita silábica*: neste sistema propõe-se um símbolo para cada sílaba existente na língua, sendo criado um silabário. A escrita japonesa é um exemplo desse tipo de escrita; *escrita consonantal*: própria de línguas que possuem apenas três vogais: **a**, **i** e **u**. Essa escrita representa as palavras através da escrita de seus sons consonantais; *escrita fonética* (ou alfabética): consiste em representar os sons da fala exatamente conforme eles foram pronunciados, utilizando letras de um alfabeto; *escrita alfabética ortográfica*: consiste em escrever as palavras de uma única forma, independente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas.

É com a escrita alfabética ortográfica que se confirma e firma-se a natureza fonológica da ortografia. Nela, representam-se efetivamente os fonemas, que são os sons da língua que possuem valor contrastivo, isto é, que ao serem substituídos por outros, geram novos itens lexicais, novas palavras. Ao assumir a natureza fonológica, a ortografia garante um sistema de escrita único, condição essa, que a escrita fonética não possibilitaria, diante da diversidade de pronúncias possíveis para uma mesma palavra.

Kato (1995), sobre a natureza da ortografia, chama a atenção para o fato que justifica não ser fonética e explica o motivo da natureza fonêmica ou fonológica, pois

[...] o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1995, p. 17).

Apesar de reconhecer a natureza essencialmente fonêmica da ortografia, a autora também reconhece outras motivações para a ortografia, quais sejam: motivação fonética, motivação lexical e motivação diacrônica. Como exemplos de cada uma, tem-se: *motivação fonética*: a escrita de **m** para nasalizar a vogal, tendo como letras iniciais da sílaba seguinte as letras **p** e **b**, e a letra **n** para nasalizar quando for outra letra que iniciar a sílaba seguinte. Isso porque [m, p, e b] são bilabiais; *motivação lexical*: a escrita da palavra **medicina**, que tem a letra **c**, representando um som sibilante. Nessa posição intervocálica, poderia ser escrita com o digráfico **SS**, mas palavras do mesmo campo lexical como **médico**, **medicar** justificam a escrita da forma **medicina**; *motivação diacrônica*: a escrita da palavra **homem** que tem **h** porque a palavra que lhe deu origem, em latim – *homo* -, também tinha **h**.

Com relação à escrita fonética, Massini-Cagliari (1999) também chama a atenção para o problema da variação linguística, fato que exigiria que uma palavra fosse escrita de muitas maneiras diferentes, conforme a classe social e a região do país a que pertencerem as pessoas que estiverem escrevendo. Segundo Massini-Cagliari (1999, p.30), “isso destruiria a finalidade básica da escrita – que é possibilitar a leitura. Para resolver este problema, foi criada a ortografia.” Percebe-se, portanto, que apesar do reconhecimento da importância a ser dada ao fenômeno da variação linguística, nas salas de aulas, esta não deve interferir nos atos da leitura e da escrita.

O ensino da ortografia também foi uma das preocupações apontadas nos PCN (1998). A sua abordagem, acompanhada da abordagem do livro didático para essa questão, está demonstrada a seguir.

3.3 A abordagem dos PCN e do LD para o ensino da ortografia

Relevantes instrumentos na definição de diretrizes para a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) buscam definir objetivos e metodologias para as diversas disciplinas dos níveis fundamental e médio. Importante para esse estudo se mostram, especificamente, aquelas voltadas para o ensino de língua portuguesa, no nível fundamental, para os terceiros e quartos ciclos que compreendem do 6º ao 9º anos.

Para os PCN (1998, p. 85), “a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas”. Esse reconhecimento de uma metodologia ineficaz praticada pela maioria das escolas brasileiras levou ao estabelecimento, através dos PCN, de novas diretrizes para o ensino da ortografia.

Já em Carvalho (1994, p. 75) ao tratar do ensino da ortografia, há a constatação de que este “tem permanecido extremamente rotineiro e ineficaz”. Mesmo anos após a publicação dos PCN (1998), Morais (2010, 2011), em seus estudos sobre os erros ortográficos produzidos por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e ao tratar do ensino da ortografia, mostra que não houve muito avanço na prática docente.

Para Morais (2010), o ensino da ortografia não evoluiu, se comparado a outros aspectos do ensino da língua portuguesa, como a leitura e a produção textual, áreas em que os professores parecem ter transformado sua atuação, buscando desenvolver em sala de aula, situações mais significativas para a aprendizagem de seus alunos. No entanto, persiste nas escolas e entre os professores um não saber como tratar o erro ortográfico. Na visão do autor,

nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente (MORAIS, 2010, p. 61).

A indefinição de metas que estabeleçam os avanços desejados para seus alunos em cada ano cursado, bem como a não utilização do erro ortográfico como ponto de partida para a prática docente, fazem o ensino da ortografia continuar sendo feito de maneira equivocada e ineficaz.

Ao tempo em que reconhecem as falhas no ensino da ortografia, os PCN apontam para uma nova postura, em que o trabalho a ser desenvolvido pelos professores exige desses conhecimentos fonológicos sobre o objeto de ensino: a língua materna. Nesse contexto,

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, p. 62).

Quanto à reflexão sobre o funcionamento e o uso da língua a partir da ortografia, os PCN (1998) apontam para dois aspectos que se revelam importantes: as regularidades e as irregularidades do sistema ortográfico do PB, para as quais os professores devem traçar estratégias de ensino diferenciadas. Como sugestão, são citadas a promoção da manipulação de

um conjunto de palavras, com as quais o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra. No caso das irregularidades, dar preferência para os casos de frequência e maior relevância temática.

Miranda (2008, p.110) também prega um ensino reflexivo da ortografia ao afirmar que “é mais um dos conteúdos de ensino que deve ser explorado pelo professor em sala de aula para que seu aluno aprenda a pensar sobre ele, para que consiga enxergar as sistematicidades e as arbitrariedades e assim refletir sobre elas”. A autora também reforça o papel dos professores como condutores dessa reflexão que possibilitará aos alunos a descoberta das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico do PB.

Morais (2010, p.33) propõe uma mudança na atitude de professores no ensino da ortografia, chamando atenção para a necessidade dessa reflexão. Segundo ele, “em vez de se preocupar em punir os erros (tirando ‘pontos’ do aluno que os cometeu), creio que se precisa pensar em novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão”. Então, como realizar esse ensino reflexivo?

Para a realização desse ensino, o autor propõe que os professores tenham dois entendimentos: a compreensão da maneira como está organizado o objeto de conhecimento – a norma ortográfica - e o modo como o aluno reconstrói a norma ortográfica em sua mente, isto é, como ele realiza o aprendizado dessa norma.

Nesse mesmo sentido, os PCN (1998) estabelecem que ao realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua, os alunos necessitam: identificar e analisar as interferências da fala na escrita; explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais e para a descoberta das regularidades de natureza morfossintática; apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica e analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta.

Como se pode ver, ao listar as necessidades dos alunos para a análise e reflexão sobre a língua, os PCN indicam “caminhos” que podem servir aos professores como estratégias para o ensino da ortografia. É possível perceber também o reconhecimento de que os erros ortográficos ocorrem por várias motivações. Diante dessas diferentes motivações, os professores devem, primeiro, reconhecê-las, para posteriormente, traçar estratégias de ensino voltadas para cada tipo de motivação.

No entendimento de Moraes (2010, p.35), diante das correspondências regulares e irregulares, entre letra-som no sistema ortográfico do PB, é possível compreender que “os erros

ortográficos não são ‘coisas idênticas’, pois erros semelhantes em sua aparência – porque envolvem ‘a troca de uma letra por outra’ – têm naturezas diferentes.”

Quanto ao procedimento diante das naturezas distintas do erro ortográfico, o autor considera que o entendimento do que é regular e do que é irregular no sistema ortográfico é fundamental para o professor organizar seu ensino, pois,

se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagens diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras (MORAIS, 2010 p. 36).

Concorda-se com o autor, tendo em vista que não é possível aplicar a mesma metodologia para abordagens de erros ortográficos de diferentes naturezas, sejam elas fonológicas ou ortográficas, o que requer a mediação do professor e o monitoramento da aprendizagem.

Miranda (2012b, p. 17) também alerta para a necessidade de estratégias diferentes para erros ortográficos de naturezas diferentes ao afirmar que “educadores saibam reconhecer as diferentes motivações para os erros produzidos pelos aprendizes, a fim de que possam definir estratégias de ação capazes de auxiliá-los a superarem as dificuldades”.

Reportando-se à descoberta das regularidades do sistema ortográfico, os PCN orientam que as atividades relacionadas ao ensino da ortografia devem ser desvinculadas do texto, uma vez que;

para descobrir tais regularidades, *é preciso deslocar-se do texto*, pois é muito difícil construir um inventário significativo de palavras a partir do léxico de um texto em particular e, ainda que fosse possível, o objetivo da proposta não é o funcionamento do léxico no texto, mas a própria composição gráfica ou morfossintática da palavra (BRASIL, 1998, p. 86, grifo da autora).

Encontra-se aqui o primeiro ponto de divergência entre as orientações dos PCN (1998) e os estudos dos teóricos que se preocupam com o ensino da ortografia. Moraes (2010) ao refletir sobre o ensino da ortografia, afirma que nas situações de sistematização do ensino-aprendizagem da ortografia que tem adotado se enquadram três grupos, dentre eles as *atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos*, envolvendo atividades de ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão ou focalização. Parece ficar claro que não é preciso *deslocar-se do texto*, como prega o documento oficial, pois essas atividades se prestam tanto para as dificuldades ortográficas regulares quanto para as irregulares. Pode-se concluir, então, que a expressão mais adequada a ser utilizada nos PCN não seria *é preciso*

deslocar-se do texto, mas é possível *deslocar-se do texto*, a depender da atividade a ser realizada e do objetivo pretendido.

Por outro lado, há também uma convergência, pois Morais (2010) admite o uso de atividades de reflexão sobre as palavras fora de textos, voltadas para dificuldades ortográficas específicas. Os alunos podem atuar classificando ou formando palavras e, ainda, inventariando “lista de palavras”. Ainda de acordo com Morais (2010, p.97), uma das suas justificativas para o uso de atividades fora do texto é o fato de “em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica não depende do significado que elas assumem num contexto de significação”.

Ao final das suas orientações quanto ao ensino da ortografia, os PCN (1998) finalizam alertando “é sabido que a verbalização da regra não assegura o emprego correto de palavras a ela relacionadas em textos produzidos”. Há ainda em muitas escolas e, entre muitos professores, a prática de ensinar regras ortográficas como se isso fosse o suficiente para a apreensão do conhecimento ortográfico. Também, aliadas ao ensino das regras, são propostas atividades de exercícios que visam à repetição da escrita de palavras que se “enquadram” à regra dada.

Morais (2011) defende que é preciso ter cuidado para que não seja invertida a ordem da relação entre rendimento ortográfico e conhecimento explícito verbal. No entendimento desse autor,

precisamos lembrar que é possível o aprendiz ‘saber fazer’ (a escrita correta da palavra), ‘saber o porquê’ e ‘não saber explicar’. Resumindo o ponto de vista que defenderei em seguida, eu diria: se acredito que a escola precisa ajudar os alunos a alcançarem um conhecimento explícito de nossa ortografia, isto não quer dizer que a solução seja ‘dar fórmulas verbais’ prontas para os alunos ou exigir sempre que eles saibam declarar verbalmente todas as regularidades e irregularidades (MORAIS, 2011, p. 91).

O autor cita como exemplo da ineficácia dessa prática cotidiana nas escolas, o aprendizado da regra que trata do emprego de **M** ou **N** no final de sílabas. Professores ensinam e alunos repetem, em todos os anos do ensino fundamental, mas ainda são constantes a presença de erros ortográficos, mesmo no ensino médio, em que nas produções textuais aparecem palavras grafadas como *campo* ou *bonba*.

Quanto aos *exercícios especialmente elaborados para tratar de questões ortográficas*, em Morais (2010), veem-se suas críticas a essas atividades, bem como ao ditado e à cópia.

em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de *verificar* se ele está escrevendo corretamente ou não; levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende repetindo, imitando um modelo certo, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada (MORAIS, 2010, p. 65).

No entendimento do autor, não há mais espaço no contexto da sala de aula para atividades de caráter repetitivo, mecanicista, que não possibilitam ao aluno refletir sobre a escrita correta das palavras.

Finalizada a análise do que orientam os PCN (1998) e teóricos, percebeu-se que predominam convergências entre as orientações e os estudos voltados ao ensino da ortografia. Essa conclusão suscita uma questão muito importante para todos os que militam nessa área: se o referido documento é datado de 1998 e após isso, todos os estudos teóricos corroboram as ideias ali depositadas, por que as práticas pedagógicas que predominam nas salas de aula ainda são aquelas que divergem das orientações oficiais e de outros estudos da área?

Como primeiro motivo, acredita-se que falta à escola e aos demais gestores da educação, promover entre os professores que já estavam na rede de ensino, quando da publicação dos PCN, uma atualização de estudo e práticas, colocando em discussão e compartilhamento práticas exitosas quanto ao ensino da língua materna e, conseqüentemente, da ortografia dessa língua. Há ainda aqueles novos profissionais que entraram na rede de ensino após o advento dos Parâmetros Curriculares e não tiveram ainda a oportunidade de participar de cursos de formação que viabilizassem a socialização dos estudos e das novas práticas recomendadas pelo documento em destaque.

Entende-se ser preciso atualizar sistematicamente esses novos quadros, esses novos profissionais do ensino, de maneira a possibilitar a adoção de práticas e métodos que se coadunem com o referencial teórico existente. Essa é uma questão de enorme complexidade, que envolve a formação inicial e continuada aos professores, cuja solução passa pela adoção de políticas públicas voltadas à educação. Acrescente-se ainda o fato da disciplina Fonologia somente muito recentemente ter passado a integrar os currículos dos cursos de Letras.

Um segundo motivo pode ser creditado ao livro didático, hoje universalizado nas escolas públicas do país, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Muitos professores tendem a adotá-lo como único recurso em sala de aula, seguindo suas orientações sem adequá-las à realidade e às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

É preciso considerar, também, outros aspectos que influenciam o insucesso dos alunos no uso das normas ortográficas da língua, refletindo em suas produções textuais. Neves (2011), ao abordar o tratamento escolar das relações entre língua falada e língua escrita, na qual se insere, necessariamente, o ensino de ortografia, traz para discussão a não utilização nas práticas pedagógicas, de um ensino voltado para a linguagem em uso. A autora afirma que:

o que falta à escola – em todos os níveis, inclusive na universidade – é conseguir considerar a linguagem em funcionamento, o que implica, em última análise, saber

avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra (NEVES, 2011, p. 89).

Há de se perceber, na fala da autora, a necessidade de valorização dos usos da língua materna: quer falada, escrita, padrão ou não-padrão. Aplicando essa afirmativa ao ensino da ortografia, pode-se perceber um indicativo para o ensino reflexivo, no qual o aluno reflete sobre o uso que ele está fazendo de sua língua, isto é, ao produzir um erro ortográfico, ocasionado por escrever como fala, este será levado a saber o que está errado na sua fala e, conseqüentemente, na sua escrita, por que errou e como fazer para acertar, momento em que a escola, cumprirá um de seus papéis, o ensino da norma-padrão, da ortografia da língua.

Ainda em relação à norma padrão, Neves (2011, p. 94) diz que [...] “por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma-padrão”.

Retomando a discussão acerca do papel do livro didático como recurso no ensino da ortografia, compreende-se que cabe ao professor analisá-lo quanto ao quesito ortografia, mais especificamente quanto ao tratamento dispensado aos erros ortográficos decorrentes do apoio na oralidade.

Universalizado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático está presente em todas as escolas públicas do país. Embora com recomendação prévia do Ministério da Educação (MEC), não há a garantia que o LD esteja em conformidade com os documentos oficiais, com os PCN, por exemplo, ou com os atuais estudos linguísticos.

Miranda (2012b) no artigo *Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino* relata um caso de um LD em que os autores assim se manifestam quanto ao ensino da ortografia,

o ponto mais importante no trabalho com a ortografia é lembrar que esta é uma convenção estabelecida por lei. [...] não há uma razão lógica para se escrever as palavras tal como elas são escritas. O que há, portanto, é uma grafia oficial, e as dúvidas só podem ser resolvidas consultando o dicionário ortográfico [...]. Assim o(a) professor(a) deve se lembrar de que o instrumento fundamental para aprender ortografia é a memória. Portanto o básico na metodologia de ensino de ortografia é visualizar a escrita das palavras, várias vezes, e repetir sua grafia até que ela fique arquivada na memória (MIRANDA, 2012b, p. 03).

Os autores do LD analisado por Miranda (2012b) parecem ainda reproduzir uma prática de ensino da ortografia baseada apenas na repetição e memorização. Tal postura, condena o aprendizado de ortografia do aluno ao limite de sua capacidade de memorização, prática essa já condenada pelos documentos oficiais e pelos atuais teóricos. Esse é um exemplo em que fica clara a necessidade de que professores tenham uma atitude crítica quanto às orientações dos autores de LD.

Na sua maioria, os livros didáticos trazem anexos nos quais procuram explicar a metodologia adotada, as concepções teóricas que a fundamentam, bem como recomendações de atividades a ser desenvolvidas. Contudo, o que se percebe é que nem sempre o que é prometido é entregue, isto é, há uma diferença entre as recomendações pedagógicas e as concepções teóricas adotadas, quando comparadas com o conteúdo trabalhado nos diversos capítulos do LD.

Especificamente quanto ao ensino da ortografia voltado para os erros ortográficos ocasionados por motivação fonológica, o que se percebe é a ausência desse tema nos livros didáticos. Os autores dos LD parecem desconhecer que algo tido como frequente na oralidade está sendo transportado para a escrita dos alunos, provocando erros ortográficos.

Diante de deficiências presentes em alguns livros didáticos, se os professores não adotarem uma atitude crítica em relação ao LD e, a partir disso, busquem compensá-las através da elaboração de atividades que contemplem as reais dificuldades apresentadas por seus alunos, a partir de outros manuais, não se terá um ensino de ortografia eficaz, pois a divisão de conteúdos apresentada pelas coleções de livros didáticos nem sempre atende às necessidades de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Neste estudo, faz-se, no capítulo da metodologia, uma análise do livro didático *Português: linguagens*, de William R. Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 6º ano, 7ª ed., editora Saraiva. Este LD é o adotado na escola dos alunos pesquisados.

3.4 A ortografia e a relação entre grafemas e fonemas

A natureza fonológica da ortografia pode ser atestada ao se verificarem as relações diversas que são estabelecidas entre as letras do sistema alfabético e os sons da língua, os fonemas.

No caso do Brasil, apenas no século passado foram fixadas as normas ortográficas para o português brasileiro (PB). O que se tinha antes era o sistema de escrita alfabética, que apesar de ter sido uma invenção importante para a escrita, trouxe sérios problemas de leitura e de uso da escrita. Baseado no princípio acrofônico¹⁶, o alfabeto estabelecia uma relação entre letras e sons com base na pronúncia dos falantes, realizando uma espécie de transcrição fonética. Surgiam, então, problemas para grafar palavras que eram pronunciadas de maneiras diferentes, decorrentes das variedades linguísticas que os usuários de uma língua podem apresentar.

¹⁶ Segundo Cagliari (1999), por esse princípio no início do nome de cada letra encontra-se o som que a letra representa.

A solução para o problema viria através da ortografia. Segundo Cagliari (1999b, p. 98) “a ortografia veio dizer que era preciso congelar a forma de escrita das palavras, neutralizando assim o problema da variação linguística, causada pelo fato de as línguas terem diferentes dialetos”. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, é natural a existência de variedades linguísticas, que se fazem presentes nos mais diversos contextos, incluindo a escola. No contexto da sala de aula, essas diferenças linguísticas coexistem, às vezes, de maneira conflituosa. O caráter normatizador atribuído à ortografia é responsável pela uniformidade da escrita de uma língua materna.

Na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas, sendo pronúncias válidas que não podem ser consideradas certas ou erradas, conforme a palavra “tio” que, dependendo da região geográfica, pode ser pronunciada como “tiu” ou “tchio”. Com esse exemplo justifica-se a necessidade de uma ortografia, que no entendimento de Moraes (2010, p. 2) “funciona assim como um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”.

Com a ortografia, as letras das palavras deixam de representar apenas os sons indicados pelo seu nome (princípio acrofônico). Novas relações são estabelecidas entre as letras e os sons (fonemas). Cagliari (1999b) explica essas novas relações, acrescentando que,

a letra **S**, por exemplo, não ficou apenas com o som de [s] (como em *sapo*), mas com todos os sons que os falantes usam quando dizem uma palavra cuja escrita tem a letra **S**. Assim, para um carioca, o **S** tem o som de [s] na palavra *sapo*, mas tem o som de [ch] na palavra *basta*, tem o som de [z] na palavra *casa*, tem o som de [j] na palavra *mesmo* (pronunciado [mejmu]). Para um paulista, nestes exemplos, a letra **S** teria apenas os sons de [s] e [z]. Para um nordestino, a palavra *mesmo* teria o som de [h] e, para um caipira, seria uma letra sem som (CAGLIARI, 1999b, p. 99).

Constata-se, portanto, que a ortografia não tem natureza fonética, ou seja, a pronúncia não é determinante para a escrita das palavras. Tal ocorrência ainda se manifesta nos textos dos alunos, o que se traduz em uma escrita oralizada.

Lemle (1995) apresenta em seus estudos o que chamou de *as complicadas relações entre sons e letras*. A complicação, segundo a autora, vem do fato de não se ter um sistema alfabético ideal, em que cada som corresponda a uma letra e cada letra a um som. A autora classifica essas relações em três tipos:

a) *relação biunívoca*. Esse tipo de relação acontece exatamente quando um som corresponde a uma letra e cada letra a um som. Poucos são os casos no PB de fonemas e letras que se enquadram nesse primeiro tipo de relação, conforme pode ser visualizado no quadro 10, a seguir.

Quadro 10: Correspondências biunívocas entre letras e fonemas

Som (fonema)	Letra	Palavras
/a/	A	<i>Aluno</i>
/p/	P	<i>Português</i>
/b/	B	<i>Alfabeto</i>
/t/	T	<i>Ortografia</i>
/d/	D	<i>Disciplina</i>
/f/	F	<i>Professor</i>
/v/	V	<i>Variação</i>

Fonte: Lemle (1995, p. 17) – Adaptado.

Essas relações biunívocas entre grafema/fonema e fonema/grafema trazem pouca ou nenhuma dificuldade para o aluno, não sendo motivo para a produção de erros ortográficos na escrita de seus textos. Lemle (1995) as chama também de *relação de um para um*.

Morais (2010, p. 37) utiliza um outro nome para as relações biunívocas. Ele as chama de correspondências fonográficas *regulares do tipo “diretas”*. Quanto à possibilidade de erros ortográficos envolvendo os fonemas e letras mencionados, o autor afirma que suas ocorrências “se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador”.

De fato, o único traço distintivo entre /p/ e /b/, /t/ e /d/, e /f/ e /v/ é a sonoridade. Explica-se, pois, os erros ortográficos envolvendo a troca das letras correspondentes aos citados fonemas. Encontramos grafias do tipo *pota* para *bota*; *fela* para *vela*; *dudo* para *tudo*. Para esses casos, Morais recomenda que professores auxiliem seus alunos a fazerem uma análise fonológica das palavras nas quais está cometendo trocas.

Compreende-se como necessária a observação de que essa alteração acontece apenas na escrita, pois, uma vez sendo realizada também na fala, o encaminhamento a um profissional que trate dos distúrbios na fala se faz necessário.

b) relação em que *uma letra pode representar diferentes sons* ou *um som pode ser representado por diferentes letras* segundo a posição. Conforme Lemle (1995), nessas relações a posição das letras nas palavras é considerada para o estabelecimento da correspondência entre sons e letras. Tais relações também são chamadas de *relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição*.

A autora deixa claro, entretanto, que tais relações são do tipo regulares, pois é possível a partir das mesmas depreender regras que indicarão o uso ortográfico adequado. Um ensino sistemático dessas relações dará conta do aprendizado de ortografia, amenizando a produção de

erros ortográficos. Lemle (1995) usa os quadros a seguir para demonstrar os casos de regularidades contextuais:

Quadro 11: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s] [z] [š] [ž]	Início de palavra intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	Sala casa, duas árvores resto, duas casas rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal, diante de p e b	mala, leme campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois da vogal	nada, banana ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Fonte: Lemle (1995, p. 21).

QUADRO 12: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino padre, morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua falo, amigo
[R] (r forte)	rr r	Intervocálico Outras posições	Carro rua, carta, honra
[ãw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu qü	Diante de a, o, Diante de e, i	aquário, quota cinquenta, equino

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
	cu	Outras	frescura, pirarucu
[gu]	gü	Diante de e, i	agüenta, sagüi
	gu	Outras	água, agudo

Fonte: Lemle (1995, p. 22).

Mesmo não estando preenchido o campo “letra” nas duas últimas linhas do quadro 11, em que são colocados os pares de fones (sons) [e];[i] e [o];[u], palavras como *padre* e *morte* são escritas pelos alunos *padri* e *morti*, como também, as palavras *bolo* e *amigo* são grafadas como *bolu* e *amigu*. Percebe-se, ainda, pelos quadros 11 e 12 apresentados, que contextos ou posições silábicas de realização de alguns fonemas favorecem a ocorrência de troca de letra na grafia das palavras, ocasionando a produção de erros ortográficos.

Quanto ao aspecto da variedade linguística, Lemle (1995) esclarece que os quadros apresentados,

não esgotam a informação sobre relações som-letra previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil. Em cada comunidade linguística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui, registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela clientela e por eles mesmos (LEMLE, 1995, p. 22).

Concorda-se com a autora, pois a realidade linguística no Brasil é bastante diversificada, ou seja, são diversos “falares”, o que exige adequação a cada situação.

Para Moraes (2010, p.40), as relações acima são do tipo *regulares contextuais*. Segundo o autor, para o aprendizado desses tipos de regularidades regradas pelo contexto, “a compreensão dessas diferentes regras ‘contextuais’ requer que o aprendiz atente para diferentes aspectos das palavras.” Em alguns casos, basta apenas observar qual letra aparece antes ou depois do som (fonema) que gera a dúvida ortográfica. Um exemplo disso, é o uso das letras **m** e **n**, quando realizadas como som nasal, antes dos fonemas /p/ e /b/ competem na grafia das palavras. Outro exemplo dado é o da disputa entre o R e o RR explicado por Moraes (2010)

para o som de “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”) como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam de “tremido”), usamos um só R, como em “careca” e “braço” (MORAIS, 2010, p. 38).

O autor considera importante observar o contexto linguístico como, por exemplo, letras antecedentes e seguintes àquela sobre a qual recai a dúvida ortográfica.

Na perspectiva de Morais (2010) os principais casos de regularidades textuais são os apontados no quadro 13 a seguir.

Quadro 13: Casos de regularidades contextuais

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

Fonte: Morais (2010, p. 39).

Morais (2010) chama a atenção para o fato de as regularidades contextuais exigirem dos alunos diferentes raciocínios para diferentes aspectos das palavras, tais como qual letra vem antes ou depois, como também, em alguns casos, para a tonicidade da palavra. Segundo ele, professores devem estar atentos para essas ocorrências, pois “isso precisa ser considerado quando pensamos em estratégias de ensino que levem nossos alunos a incorporarem essas regras de nossa ortografia” (MORAIS, 2010, p.40).

O último tipo de relação entre fonemas e letras citado por Lemle (1995) é a relação de concorrência. Trata-se da relação mais difícil para a aprendizagem da língua escrita.

c) relação *de concorrência*: nessa relação tem-se a possibilidade de duas letras serem aptas para representação do mesmo som, na mesma posição, e não em posições diferentes, como no caso das regularidades contextuais. Para Lemle (1995) as principais são as que constam no quadro 14, a seguir:

Quadro 14: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	S z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico antes de a, o, u	Ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico antes de e, i	Ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u , precedido de consoante	S Ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido de consoante	S C	Persegue Percebe
[ʃ]	Diante de vogal	Ch X	chuva, racha xuxu ¹⁷ , taxa
	Diante de consoante	S X	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	S S	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	J G	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de palavra	U L	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	Zero H	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle (1995, p. 24).

Nesses casos, a dificuldade advém da não possibilidade de uso de qualquer princípio fônico que possa guiar os alunos quando da escolha entre letras concorrentes, na representação de dado som em uma palavra. Lemle (1995) aponta como estratégias de ensino/aprendizagem o uso do dicionário e a memorização.

Lemle (1995) conclui sobre as relações estabelecidas entre letras/fonemas e fonemas/letras que as mesmas sofrem uma gradação no que se refere à motivação fonética. Na primeira delas, a *relação biunívoca*, a relação simbólica é perfeita. Na segunda, *relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição* entra um novo componente na relação simbólica que é a posição da letra na palavra e, na terceira, a *relação de concorrência*, desaparece a motivação fonética da opção entre as letras. Essa gradação deve ser levada em consideração quando do estabelecimento das etapas a ser seguidas no ensino da ortografia, que devem se pautar no grau de dificuldade apresentado pelas relações letra/fonemas.

¹⁷ Entende-se não se tratar do substantivo referente à hortaliça, de grafia chuchu.

Morais (2010) ao tratar das relações de concorrência, as chama de *irregularidades* e concorda com Lemle (1995) quanto às estratégias de ensino/aprendizagem, pois que não há regras que ajudem o aluno. Contudo, Moraes (2010, p.43) recomenda bom senso aos professores para que saibam investir na memorização de palavras “que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve”.

Dentre as irregularidades, Moraes (2010) cita as listadas no quadro 15, a seguir.

Quadro 15: Casos de irregularidades do PB

- do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do “som do G” (“girafa”, jiló);
- do “som do Z” (zebu, casa, exame);
- do “som do X” (enxada, enchente); [...]
- o emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
- a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro” / “seguro”; “bonito” / “tamborim”);
- a disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);
- certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc.)

Fonte: Moraes (2010, p. 43).

Assegurar a apropriação da escrita de palavras que se enquadram nas irregularidades apontadas pelo autor, dentre outras mais do PB, se constitui em desafios para os professores, por exigir o uso de estratégias diferentes às adotadas para os casos de regularidades, quer contextuais quer não.

Para as irregularidades, uma vez não havendo regras de contextualização, a sugestão dos autores Moraes (2010) e Lemle (1995) é trabalhar com listas de palavras, treino ortográfico, memorização, uso de dicionário. O importante será levar em consideração, ao expor os alunos a listas de palavras, que sejam priorizadas aquelas que sejam usadas no cotidiano dos alunos.

Outra pesquisadora que se dedica ao estudo das relações grafo-fonêmicas e o ensino-aprendizagem de ortografia é Scliar-Cabral (2003b), que faz aos professores um alerta

a conversão aos grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolinguística praticada pelo aluno, por isto, esteja atento a como ele fala, principalmente os verbos, pois a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes muito grande (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 74).

A autora enfatiza que o leitor converte os grafemas aos valores da variedade sociolinguística que fala e pratica. Assim sendo, na escrita, quem produz um texto também vai partir de sua variedade de uso para convertê-la ao sistema gráfico.

Explicando como acontece a codificação, realização dos fonemas em grafemas, a autora o faz a partir de três possibilidades: i) *conversão aos grafemas independente de contexto*; ii) *conversão aos grafemas dependente da posição e/ou do contexto*; iii) *alternativas competitivas*¹⁸.

Na primeira possibilidade, mostra os 12 (doze) fonemas cuja conversão aos grafemas não traz muita dificuldade ao aprendiz. Em razão da independência da posição ou contexto fonético, a autora sugere que por esses fonemas e grafemas se deve começar a alfabetização. Na segunda possibilidade, *conversão aos grafemas dependente da posição e/ou do contexto*, são mostrados contextos fonéticos que definem qual grafema representa ortograficamente o fonema. É necessário o conhecimento dos mesmos para o ensino-aprendizagem da ortografia. Na terceira possibilidade, *alternativas competitivas*, a autora as considera causadoras de grande dificuldade ortográfica, uma vez que determinado fonema poderá ser convertido em diversos grafemas. Expostas as regularidades e irregularidades que se estabelecem entre fonemas e letras da língua, há de se entender a variedade de dúvidas ortográficas que surgem durante o ensino da ortografia do PB. Importante é, portanto, que professores saibam diagnosticar as principais dificuldades de seus alunos, para intervir naqueles erros que mais se repetem na escrita.

Antes da abordagem dos processos fonológicos e das suas relações com a ortografia, é de muito interesse considerar outro quadro elaborado por Lemle (1995), quando dos seus estudos sobre a variação na língua e a unidade na língua escrita.

Quadro 16: Mudanças linguísticas evidenciadas no PB

Mudança linguística	Representação lexical na mente dos falantes	Representação lexical na convenção ortográfica
l > r / depois de consoante	crube afrição prano	clube aflição plano
r > Ø / final de palavra	falá amô trabaiadô	Falar amor trabalhador

¹⁸ Scliar-Cabral (2003) traz para exemplificar as três possibilidades citadas cerca de onze tabelas, em que constam os fonemas, o grafema, exemplos e regras de contextualização fonética, no caso da segunda possibilidade.

Mudança linguística	Representação lexical na mente dos falantes	Representação lexical na convenção ortográfica
[ʎ] > i / entre duas vogais ¹⁹	muié trabaiadô mió	mulher trabalhador melhor
l > r / final de sílaba	armoço arma fartava	almoço alma faltava
i > Ø / átono diante de vogal	salaro operaro rodoviara	salário operário rodoviária
l > Ø / final de palavra	arraiaá pessoá anzó	arraial pessoal anzol
d > Ø / depois de nasal	falano trabaiano sínico	falando trabalhando síncico
r > Ø / depois de consoante	dento cadasto pobrema	dentro cadastro problema
s > Ø / final de palavra	vinte minuto aquelas moça sabemo tivemo	vinte minutos aquelas moças sabemos tivemos
Ø > i / depois de consoante final de sílaba	adivogado adimito atimosfera	advogado admito atmosfera
l > u / final de sílaba	sau auto	sal alto
l > ʎ / diante de ditongo	Getulho	Getúlio
l > ĩ / diante de ditongo iniciado por [i] ²⁰	Ólho	Óleo

Fonte: Lemle (1995, p. 52-53).

¹⁹ A autora usa outro símbolo para o fonema representado pelo grafema lh

²⁰ A autora usa outro símbolo para o fonema representado pelo grafema lh

A autora detalha algumas mudanças linguísticas, a maneira como são representadas na mente do falante e a representação lexical na convenção ortográfica. O que se pode afirmar é que em muitos dos registros citados, o falante não faz o uso da representação lexical na convenção ortográfica. Sua ortografia se comporta, ainda, como um espelho de sua fala, ou seja, da maneira como os sons são representados na sua mente, resultando em erros ortográficos cuja motivação pode-se afirmar ser fonológica, com forte apoio na oralidade.

3.5 Os Processos Fonológicos e a Ortografia

Nos erros ortográficos produzidos pelos alunos subjaz uma relação existente entre o sistema fonológico de uma língua e a sua representação ortográfica, uma vez que tais erros ortográficos não são desmotivados. Há hipóteses sobre as quais os alunos constroem suas escritas, de modo que, na produção de determinados erros ortográficos é possível abstrair o uso da oralidade.

Fonemas e sílabas são constituintes prosódicos sobre os quais se aplicam regras e processos fonológicos. São, também, unidades fundamentais para a explicação das regularidades e irregularidades que se manifestam no sistema ortográfico de uma língua, de forma que as correspondências estabelecidas na ortografia se dão entre fonemas e grafemas.

No PB existem palavras com um nível de equivalência entre fala e escrita muito aproximada, por exemplo, o caso das correspondências biunívocas. Todavia, existem muitas palavras que são pronunciadas de uma forma e escritas de outra, ocasionando as múltiplas representações e as relações concorrentes (LEMLE,1995). Tal discrepância se justifica, exatamente, pelo fato dessa ortografia ser embasada na fonologia. Entretanto, por ter a língua portuguesa uma escrita alfabética, ao aprender a escrever, os alunos optam por uma escrita fonética, mantendo essa relação unívoca e previsível entre fonemas e grafemas, de forma que reproduzem na escrita sua oralidade.

Considerando que as operações fonológicas cristalizadas nas falas, influenciam, sobremaneira a escrita dos alunos, Lemle (1995) postula que uma das competências a ser trabalhadas no aluno refere-se à internalização dessas relações, uma vez que escrita alfabética não significa escrita fonética. É imperativo, portanto, ao professor, conhecer e compreender esses processos fonológicos para que possa reconhecer aqueles que influenciam a escrita dos alunos, e assim, possa auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

Como nessa pesquisa, busca-se averiguar como alguns processos fonológicos que envolvem os segmentos vocálicos e consonantais repercutem na escrita dos alunos, resultando

em alterações ortográficas, torna-se pertinente, então, conhecer as elucidações de alguns teóricos acerca desses processos. Tais esclarecimentos serão feitos nas subseções seguintes.

3.5.1 Processos fonológicos envolvendo os segmentos vocálicos

Alguns processos fonológicos cujas realizações provocam erros ortográficos são mais frequentes na fala das pessoas em geral e, em particular, na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Assim, discute-se nesta pesquisa como os processos fonológicos da neutralização, harmonia vocálica, alçamento, ditongação, monotongação, nasalização e desnasalização, todos eles associados às vogais e semivogais, interferem na escrita dos alunos, levando-os a produzir erros ortográficos.

3.5.1.1 A neutralização

Ao explicitar a redução ocorrida no número de fonemas no quadro de fonemas vocálicos no PB, Camara Jr. (1991, p. 43) aponta para o processo fonológico da neutralização, ao esclarecer que “[...] mas o que essencialmente caracteriza as posições átonas é a redução do número de fonemas. Isto é, mais de uma oposição desaparece ou se suprime, ficando para cada uma um fonema em vez de dois”.

Em sua explicação, o autor afirma que a neutralização é diversa segundo a modalidade de posição átona, com a transcrição abaixo.

nas vogais médias antes de vogal tônica (pretônicas) desaparece a oposição entre 1º grau e 2º grau, com prejuízo daquele na área cujo centro é o Rio de Janeiro. [...] Nas vogais médias não-finais depois de vogal tônica (a primeira postônica dos proparoxítonos) há a neutralização entre /o/ e /u/, mas não entre /e/ e /i/. [...] Já para a vogal átona final, seguida ou não de /s/ no mesmo vocábulo, há a neutralização entre /o/ e /u/ e entre /e/ e /i/ (CAMARA JR., 1991, p. 44).

O referido autor pontua o caráter débil das sílabas átonas, característica essa ratificada por Da Hora (2009), ao afirmar que se mantém proeminente apenas a sílaba cuja vogal é tônica. As vogais das demais posições silábicas, pretônicas ou postônicas, são passíveis de neutralização, sendo que nas postônicas finais esse processo se manifesta em maior grau. É possível se constatar a presença do processo da neutralização influenciando a escrita dos alunos, quando se observam erros ortográficos do tipo **amigu ~ amigo; leiti ~ leite**.

Ainda quanto a essa característica das sílabas átonas finais, Callou; Moraes e Leite (2013) afirmam que

quanto maior o grau de atonicidade, maior o alcance da neutralização: nas sílabas átonas finais, de atonicidade máxima, desaparece a oposição entre as três vogais da série anterior e as três da série posterior, ficando o sistema reduzido a três vogais /I/, /a/, /U/: fac[i], faç[u], faça; pont[i], pont[u], ponta etc (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 78).

Na escrita, a neutralização é responsável por ocorrências de erros ortográficos dos mais diversos, como por exemplo, Miranda (2010), ao trazer dados de uma análise de erros referentes à grafia das vogais átonas finais, de uma amostra com dados extraídos de textos espontâneos produzidos por crianças de primeira e segunda séries, pertencente ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita da FAE-UFPe²¹, encontrou erros que, na sua totalidade, consistiram na troca de ‘o’ e ‘e’, por ‘u’ e ‘i’, com incidência maior para a troca “e” por “i”.

Há ainda uma possibilidade de neutralização entre vogais médias e vogais altas, quando as médias, em posição pretônica, em razão da presença de uma vogal alta na sílaba tônica, elevam-se, provocando na pronúncia e na escrita as variações entre e/i e o/u, gerando escritas do tipo *filiz>feliz; custura>costura*. Tais variações, por ocorrerem nas vogais pretônicas, não serão analisadas como decorrentes do processo de neutralização, mas em razão dos processos de Harmonia vocálica ou Alçamento vocálico. É o que será visto a seguir.

3.5.1.2 Harmonia vocálica e Alçamento

Enquanto a ocorrência da neutralização se mostra frequente com a alternância de vogais médias (*e* e *o*) pelas vogais altas (*i* e *u*) no contexto da sílaba átona final, os processos de harmonia vocálica e alçamento têm suas ocorrências registradas com a alternância das vogais médias pelas altas, no contexto das sílabas pretônicas.

Dos estudos sobre as vogais pretônicas, em um deles, especificamente, que trata do comportamento das vogais pretônicas no falar dos teresinenses, Silva (2009) mostra que os falantes informantes de sua pesquisa realizam uma variação ternária das pretônicas, isto é, percebe-se um sistema de três possibilidades de harmonização dessas vogais, a saber: harmonia com a vogal média aberta; harmonia com a vogal alta; harmonia com a média fechada. A autora apresenta, dentre outras, as seguintes realizações: b[ε]bida ~ b[i]bida ~ b[e]bida ou p[ɔ]ssível ~ p[u]ssível ~ p[o]ssível. Embora o estudo realizado por Silva (2009) conclua que predomina na fala dos teresinenses a realização da pretônica aberta, a exemplo de b[ε]bida, é importante ressaltar a realização da harmonia vocálica com a vogal alta. Sobre isso, a autora assim se

²¹ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas

manifesta: “sobre os fatores que favorecem a elevação das médias pretônicas, destaca-se a presença de uma vogal alta da sílaba seguinte, independente de ser tônica ou átona, constatação há muito apurada em vários trabalhos sobre os falares brasileiros” (SILVA, 2009, p. 146).

Para os efeitos da presente pesquisa, revela-se importante essa forma de harmonização das vogais pretônicas com a vogal alta realizada pelos teresinenses, igualmente aos demais brasileiros. É nesse tipo de harmonia vocálica que se comprova a existência de escritas **bibida** para **bebida** e **pussível** para **possível**, que vão se constituir em erros de ortografia motivados pelo processo fonológico da harmonia vocálica.

Conforme Callou, Moraes e Leite (2013), estudos já realizados sobre a harmonia vocálica registram uma falta de simetria entre as vogais /i/ e /u/ como favorecedoras do processo de harmonização, isto é, o comportamento desencadeador do fonema /u/ é menor comparando-se ao comportamento do fonema /i/. Isto significa que se deve encontrar mais ocorrências de harmonia vocálica tendo a vogal alta **i** no contexto de sílaba seguinte, provocando a elevação tanto da vogal média anterior / e / quanto da média posterior / o /.

Reafirmando o fato de fala e escrita serem parcialmente isomórficas, fica evidente a influência que a harmonização vocálica, fenômeno realizado na fala, exerce sobre a escrita. A influência da maneira como se fala sobre a forma como se escreve, leva à ocorrência de escritas do tipo **minino** para **menino** ou **cumida** para **comida**, caracterizando-se em erros ortográficos bastante encontrados na escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

Quanto aos erros relativos à grafia das vogais pretônicas, Miranda (2010) observa que é nessa posição silábica, de pretônica, na qual ocorre o maior número de erros. Segundo a autora, tais ocorrências de erros ortográficos se justificam pelo fato de a vogal média dessa posição apresentar alternância com as vogais altas, como também a sua grafia envolver, na maior parte das vezes, uso de regra ortográfica arbitrária.

Citando os estudos de Bisol (1981), a autora fornece uma explicação para as ocorrências dos erros ortográficos nas sílabas pretônicas, ressaltando que

grafias como ‘siguro’, ‘vistido’ e ‘piqueno’, para ‘seguro’, ‘vestido’ e ‘pequeno’, por exemplo, são facilmente encontradas nos dados. A instabilidade da vogal pretônica, herança do português antigo, foi estudada por Bisol (1981) e, de acordo com a autora, é decorrente da aplicação de uma regra variável que modifica a qualidade da vogal média alta. Os dois primeiros exemplos recém citados, extraídos dos dados de escrita estudados, ilustram um fator que, segundo a fonóloga, beneficia o processo harmônico na pronúncia dos falantes, a saber: vogal tônica alta no contexto seguinte (MIRANDA, 2010, p.13).

Esse contexto de vogal tônica alta na sílaba seguinte faz com que ocorra um processo de Harmonização Vocálica (HV), que resulta nas alternâncias entre [e~i] e [o~u]. Miranda

(2010), traz os exemplos de escrita das palavras como ‘minino’ e ‘curuja’, para **menino** e **coruja**.

Já a escrita das formas ‘buneca’ e ‘sinhora’, para **boneca** e **senhora** foi tratada como Alçamento, processo em que a vogal pretônica media é elevada sem motivo aparente. Novamente citando Bisol, a autora afirma que uma das possibilidades para esse tipo de ocorrência está no fato de que as consoantes adjacentes influenciam o alçamento. Um exemplo, é o alteamento da vogal /o/ cujos contextos favorecedores para a realização da elevação ou alçamento vocálico revela-se na presença da lateral palatal /ʎ/, representada pelo grafema **lh**, em contexto de sílaba seguinte, como também na presença de consoantes labiais em posição de ataque silábico são responsáveis pela elevação da vogal /o/, como em m[o]leque > m[u]leque.

Miranda (2010) apresenta exemplos de erros ortográficos identificados de acordo com os diferentes motivos para o alçamento. Veja-se a seguir, no quadro 17.

Quadro 17: Alçamentos: motivação

alçamento da vogal pretônica – ‘buneca’ e ‘governo’
 alçamento da vogal pretônica (harmonia vocálica) – ‘siguiu’ e ‘cumida’
 alçamento da vogal pretônica (casos de hipossegmentação) – ‘mideu’ e ‘isifoi’
 alçamento da vogal pretônica inicial – ‘istrela’ e ‘ingraçado’
 alçamento da vogal pretônica (hiato-ditongo) – ‘semiar’ e ‘tiatro’
 alçamento da vogal pretônica do prefixo –des – ‘discansar’ e ‘disabar’

Fonte: Miranda (2010, p. 156).

Deve-se observar que na escrita da maioria das palavras relacionadas pela autora, a grafia da vogal objeto do alçamento não é previsível, por não ser possível a formulação de regra que oriente o uso da vogal nessa posição pretônica. São, na realidade, casos de irregularidades com as quais o aluno deve lidar na apreensão do código ortográfico do PB.

Ainda quanto à Harmonia vocálica ou Alçamento, Callou, Moraes e Leite (2013) afirmam que

a questão está, assim, em determinar se a elevação da vogal pretônica corresponde a um único processo ou a dois tipos de processos: um de natureza fonológica, a tradicional harmonia vocálica, alteamento das vogais médias pretônicas ocasionado pela presença de uma vogal alta em sílaba subsequente, não necessariamente a vogal da sílaba tônica; e outro determinado pela natureza articulatória dos segmentos consonantais adjacentes (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p.85).

Este estudo adotou o procedimento de analisar separadamente os erros ortográficos produzidos pelos alunos sujeitos dessa pesquisa. Foram tratados como erros decorrentes de Harmonia vocálica aqueles que ocorreram em razão da presença de vogal alta no contexto de

sílaba seguinte. Os demais erros nos quais há a elevação das vogais médias, caracterizados na escrita pela troca das letras (e ~ i ou o ~ u) que ocorreram sem motivo aparente ou em razão dos segmentos consonantais adjacentes foram analisados como alçamento vocálico.

3.5.1.3 Ditongação e Monotongação

Estes dois processos registram alteração na estrutura silábica que resultam de uma epêntese, em que se adiciona uma vogal a uma sílaba de estrutura CVC, tornando-a uma sílaba de estrutura CVVC, ocasionando a formação de um ditongo como, por exemplo, na escrita da palavra **treis** para **três**, em que foneticamente tem-se [ˈtrejs]. O movimento contrário, a transformação de uma sílaba de estrutura CVV em CV (estrutura silábica canônica), através de uma síncope, reflete o processo da monotongação. Da Hora (2009) trata desse processo ao descrever a ocorrência dos ditongos decrescentes, afirmando que

alguns ditongos decrescentes, entretanto, sofrem variação e podem ser realizados como uma única vogal na fala, quando ocorre o processo de monotongação. A monotongação diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo (uma vogal que não muda de qualidade na sua realização) (DA HORA, 2009, p. 25).

Observa-se que a monotongação é um processo que ocorre na periferia da sílaba, isto é, na margem ou coda silábica, havendo portanto a eliminação do segmento semivogal. Tanto na fala, quanto na escrita, é um processo de maior ocorrência com os ditongos decrescentes²² Já nos ditongos crescentes, a ocorrência é pouco produtiva.

A esse respeito, Da Hora (2009, p.26) faz ainda distinção entre os ditongos decrescentes. Serão ditos leves, quando possibilitam a monotongação, e verdadeiros, quando não possibilitam. Segundo o estudioso “esses ditongos decrescentes, capazes de sofrer redução, são classificados, na literatura específica, como ditongos leves; ao passo que os verdadeiros ditongos não tornam-se monotongos”. Os exemplos citados por Da Hora (2009, p.26) são os seguintes:

a) Ditongos leves

Ex.: c[aj]xa ~ c[a]xa; f[ej]ra ~ f[e]ra; c[ow]ro ~ c[o]ro

b) Verdadeiros ditongos

Ex.: b[aj]rro ~ *b[a]rro; m[ej]go ~ *m[e]go; m[ej]ga ~ *m[e]ga

²² Da Hora adota a definição dos linguistas Camara Jr. (1991) e Bisol (1999), para quem os verdadeiros ditongos são os decrescentes (formados por vogal + semivogal).

Acredita-se que a não ocorrência de monotongação nos chamados ditongos verdadeiros ou não variáveis dá-se em razão de a mudança na estrutura silábica (CVV para CV) provocar também uma mudança no sentido da palavra na qual ocorre o ditongo verdadeiro. Os exemplos acima comprovam essa ocorrência. Assim, fica claro que os erros ortográficos, nesse caso, só ocorrem em razão da não alteração no sentido das palavras.

Ao fazer referência à formação dos ditongos, Bisol (1999) chama de ditongos variáveis, aqueles que Da Hora (2009) chama de leves. A autora cita o exemplo do ditongo decrescente [ej] diante dos fonemas /j, ʒ/ ou tepe, como também do ditongo [ow] sem distinção de contexto. Tome-se como exemplos intero>inteiro; pexe>peixe; feião>feijão, poco>pouco, em que os ditongos reduzem-se a uma vogal simples, sofrendo o processo de monotongação.

Quanto a essas reduções, Camara Jr. (2008) afirma que existe uma anulação do contraste entre o ditongo e uma vogal simples. Com relação à semivogal /y/, o autor afirma que esta perde seu caráter distintivo quando no contexto da sílaba seguinte encontrar-se uma fricativa sibilante palatalizada /x/ ou /j/ e Camara Jr. (2008, p.99) afirma ainda que “[...] por outro lado, o caráter mecânico desse /y/, sem função na identificação da palavra, condiciona uma pronúncia sincopada, em que o iode se esvai, como transparece das formas arcaicas *pexe* e *baxo*”. Essas palavras são exemplos de monotongações bastante frequentes na fala dos alunos e, em consequência, na sua escrita.

A proximidade dos traços fonéticos entre a vogal e a semivogal, conforme Pedrosa (2014) ao realizar análise sobre os dados pesquisados por Silva (2004), é um fator que pode influenciar a monotongação, sendo essa mais recorrente quanto mais próximos forem os traços fonéticos entre os segmentos fonológicos envolvidos. Os dados analisados pela autora dão conta da monotongação com o ditongo [aj] em torno de 8%; com o ditongo [ey] em torno de 44% e com o ditongo [ow] em torno de 99%.

Collischonn (2007) apresenta seu estudo sobre ditongação, restringindo-se ao caso verificado quando uma sequência VV postônica transforma-se em ditongo crescente ou decrescente como, por exemplo, em rédea > réd[j]a. Neste tipo de ditongação, há a transformação de uma vogal média /e/, núcleo da sílaba, em semivogal [j], diferentemente da ditongação que tem origem em uma sílaba de estrutura CVC, que por epêntese de outro segmento vocálico (uma vogal alta /i/ ou /u/) transforma-se em CVVC. Esse último modo de ditongação se mostrou o mais produtivo na escrita dos alunos sujeitos dessa pesquisa, com o registro maior de erros ortográficos.

Reportando-se aos contextos de ocorrência da ditongação, Leite, Callou e Moraes (2003, p. 232) afirmam que esse processo se dá “não só pela inserção de uma semivogal (*doze* → *do[w]ze*; *paz* → *pa[j]z*), mas também pela modificação de uma consoante, em posição de coda silábica (*mal* → *ma[u]*; *arco-iris* → *a[w]co-iris* ou *a[j]co-iris*.”

Quanto à inserção da semivogal, acredita-se que há mais produtividade com a semivogal [j], tendo a vogal **i** um caráter maior de vogal epentética, conforme já afirmara Bisol (1999) ao tratar da epêntese como parte da silabificação de um léxico.

Para o estudo da ditongação ou monotongação, também é importante não perder de vista os fonemas que podem ocupar a posição de coda posvocálica. Conforme já foi mostrado na figura 6, referente ao molde silábico do português, estabelecido por Bisol (2013), essa posição fica reservada para qualquer fonemas *soante*²³ ou para o arquifonema /S/, sendo possível inferir que a inserção da vogal epentética ocorrerá entre a vogal que ocupa o núcleo da sílaba e uma dessas consoantes em coda silábica.

3.5.1.4 A nasalização /desnasalização

Do ponto de vista perceptivo, analisa-se a nasalidade vocálica a partir de dois aspectos: a presença (vogal nasal) e a ausência (vogal oral). Os estudos de Camara Jr. (1991), quanto à existência ou não de vogais nasais, apontam para a hipótese, aceita pelos demais estudiosos da área, de que a vogal nasal é um grupo formado de uma vogal oral e de uma consoante nasal (arquifonema /N/). Dessa hipótese, surge no PB o modelo silábico CVN.

Nos estudos de Bisol (2013), corroborando os estudos de Camara Jr., sobre a nasalidade das vogais, a autora pontua que:

o que se afirma é que não existe vogal nasal pura no sistema fonológico do português, pois o valor distintivo emerge via *VN versus V – senda/seda, lomba/loba* – isto é, uma vogal oral seguida de uma consoante nasal *tautossilábica*, que a cobre de nasalidade, contrasta com a vogal oral (BISOL, 2013, p. 113).

Quanto a essa consoante nasal, os estudos de Moraes (2013), ao citar a gênese da nasalidade vocálica, trazem as três posições, nas quais pode ocorrer a consoante nasal da qual se propaga o traço [+ nasal]. O autor as enumera na seguinte ordem:

- a) coda silábica, caracterizando um processo de assimilação regressiva;
 - b) ataque silábico, em posição intervocálica, o que permite que a nasalidade se propague, regressivamente, para a esquerda;
 - c) ataque silábico, caracterizando um processo de assimilação progressiva.
- (MORAES, 2013, p. 96).

²³ Conforme Cristóvão Silva (2011), soante é o traço distintivo que caracteriza o vozeamento espontâneo de alguns fonemas. No português, as vogais, as laterais, tepe, nasais e glide são [+soante].

Como exemplos de nasalizações ocorridas nas posições acima citadas pelo autor, pode-se ter: a) campo, em que a consoante **m** nasaliza a vogal **a**; b) cana, em que a consoante **n** nasaliza a vogal **a**; e c) muito, em que a consoante **m** nasaliza a vogal **u**.

Quanto a essas posições, estudiosos, dentre eles, Camara Jr. (1991), já haviam definido a existência de dois tipos de nasalidade na língua: uma nasalidade fonológica, distintiva, como em **campo>capo** e, uma nasalidade fonética, não distintiva, como em **cama**.

Quanto à nasalidade fonética, Abaurre e Pagoto (2013) afirmam que

[...] no quadro da fonologia autosegmental, interpreta-se a nasalização como sendo desencadeada por uma consoante nasal intervocálica a partir da qual o traço nasal espalha-se para o(s) elemento(s) vocálico(s) da sílaba precedente; portanto, são casos em que a vogal se encontra contígua a uma consoante nasal no ataque da sílaba seguinte (ABAURRE; PAGOTO, 2013, p. 142).

O reflexo do processo de nasalização, quer fonológica, quer fonética, na escrita dos alunos, mostra a existência de erros ortográficos, ora apagando o traço nasal (desnasalizando a vogal), ora acrescentando o traço nasal em palavras que não o tem. Os estudos de Da Hora (2009) e Miranda (2009b) explicitam melhor essas ocorrências.

Os processos de nasalização ou desnasalização refletem na escrita a presença ou a ausência dos fonemas nasais /n/ e /m/ em posição de coda na estrutura silábica das palavras, indicando que os alunos têm dúvidas quando é necessário grafar sílabas do tipo CVN. Da Hora (2009, p.18) justifica essa estrutura silábica CVN, afirmando que “na Língua Portuguesa, na verdade, não temos vogais nasais, o que temos são vogais orais seguidas de um arquifonema nasal. Logo, as vogais do Português são nasalizadas”. Tem-se aqui mais um posicionamento que se coaduna ao de Câmara Jr. (1991).

Ainda conforme Da Hora (2009), quando se analisa o apagamento ou não da nasal, há o dado observado de que seu apagamento não é muito produtivo, sendo restrito aos itens lexicais com terminação *-em* e *-am*. Quanto à tonicidade, o que se verifica é que o apagamento da nasal não é favorecido se o acento tônico estiver na última sílaba. É por essa razão que palavras como “armazém”, “também”, “batim”, “atum”, “jardim” não têm o fonema nasal apagado.

Outra forma de desnasalização é aquela que ocorre com a desinência verbal *-am*. O que se registra com frequência é o apagamento da consoante nasal, com a conseqüente elevação da vogal baixa, ocasionando erros ortográficos do tipo *cantaram ~ cantaru*. Esses são dados que também deverão ser analisados nas amostras da presente pesquisa, a fim de confirmá-los ou não.

Nos estudos de Miranda (2009b), ao analisar o apagamento da coda nasal (desnasalização), considera-se para a análise do contexto desse apagamento, variáveis

linguísticas, tais como o tipo de vogal e tonicidade. Quanto à tonicidade, suas pesquisas indicam que não é uma variável relevante, já que os erros analisados apontam para um equilíbrio entre o apagamento da coda nasal, tanto em sílabas tônicas, quanto em sílabas átonas. Quanto ao tipo de vogal que sofre o apagamento da coda nasal, a vogal baixa /a/, de forma mais predominante, e a vogal média /e/, por terem maior grau de abertura, favorecem a desnasalização.

3.5.2 Processos fonológicos nos segmentos consonantais

A ocorrência de erros ortográficos envolvendo os segmentos consonantais também se mostra frequente na escrita dos alunos. São reflexos de processos que influenciam a escrita, provocando inserções, apagamentos, metáteses e substituições de letras na sílaba, principalmente, em contexto pós-vocálico, na posição de coda em sílaba com estrutura CVC. Também neste caso, observa-se a ocorrência de erros ortográficos com os segmentos consonantais na posição de ataque em sílabas com estrutura CVC ou CV. São erros ortográficos relacionados, principalmente, aos seguintes processos fonológicos: troca surda-sonora; vocalização ou apagamento do fonema /l/; hipersegmentação/hipossegmentação e apagamento da vibrante em posição final.

3.5.2.1 Processo de troca surda-sonora / sonora-surda

Os fonemas consonantais surdos e sonoros se distinguem apenas pela vibração ou não das pregas vocais. São surdos os fonemas /p, t, k, f, s, ʃ/, são sonoros os fonemas /b, d, g, v, z, ʒ/. A troca entre os fonemas surdos e sonoros ou vice-versa pode não estar presente na fala, mas se manifestar na escrita de alunos, provocando erros tais como *bediu* para **pediu**; *resvriou* para **resfriou**; *combutador* para **computador**.

Zorzi (1998), em seus estudos sobre a ocorrência de erros ortográficos, apresenta uma explicação para essas ocorrências de trocas sonoras-surdas ou surdas-sonoras. Fazendo referência aos estudos realizados por Cagliari (1990), o autor destaca que:

Cagliari (1990) procura explicar tal tipo de troca de letra fazendo referência ao fato de as crianças são, em geral, ensinadas a escrever em silêncio. Isto quer dizer que elas não devem pronunciar as palavras que irão escrever em voz alta, o que dificulta ou impede que se deem conta dos sons que compõem tais palavra (ZORZI, 1998, p. 73).

O autor supracitado também faz uma ressalva ao que explica Cagliari (1990), afirmando que deve ser parcialmente considerado, uma vez que em suas pesquisas foram registrados

poucos erros ortográficos envolvendo troca de sonoras-surdas, de maneira que, uma vez categórica a explicação de Cagliari (1990) para as trocas surdas-sonoras, o esperado seria um número bem maior de erros nas escritas das crianças, pois nas palavras de Zorzi (1998, p.74) “muito provavelmente, todas tenham sido ensinadas a escrever em silêncio”.

Zorzi (2009), ao se reportar aos seus estudos de 1998, afirma que o sentido predominante das trocas é o de substituição de sonoras por surdas. Dentre os pares de letras envolvidas nas trocas sonoras-surdas e vice-versa, os resultados de Zorzi (1998) mostram maiores ocorrências para os pares *q – g* (fonemas /k/ - /g/): 25%; *t – d* (fonemas /t/ - /d/):22,3%; *x/ch – j/g* (fonemas /ʃ/ - /ʒ /): 14,2%; *f – v* (fonemas /f/ - /v/):14%; *s – z* (arquifonema /S/ - fonema /z/):12,8% e *p – b* (fonemas /p/ - /b/) com 11,6%.

Quanto à explicação dada por Cagliari (1990), os professores devem considerá-la quando da elaboração de estratégia pedagógica no tratamento de erros ortográficos envolvendo a troca de letras que representam fonemas surdos-sonoros / sonoros-surdos. Atividades que envolvam o ouvir e o falar desses tipos de fonemas conduzirão a um menor número de erros ortográficos decorrentes desse tipo de motivação fonológica.

3.5.2.2 A vocalização do fonema /l/

A vocalização é um fenômeno no qual ocorre a alteração de uma consoante em vogal. No presente estudo, a consoante em questão é a lateral /l/, em posição de coda silábica. Para Cristóvão Silva (2011) “no português, a lateral pós vocálica vocalizou-se na maioria dos dialetos e é manifestada como glide posterior [w] como, por exemplo, sal [ˈsaw]”.

Camara Jr. (1991, p. 51), após explicar a realização fonética do fonema /l/ posvocálico, diz que, “[...] Daí decorre uma mutação, que em linguística diacrônica se chama a “vocalização” da consoante: [...] o resultado é um /u/ assilábico, e *mal* torna-se homônimo de *mau*, *vil* de *viu* e assim por diante. Em outros termos, desaparece da língua o /l/ posvocálico [...]”. Tanto Cristóvão Silva (2011), quanto Camara Jr. (1991) já deixam evidente que a vocalização do fonema /l/ só tem realização no contexto fonológico de coda silábica, definindo o primeiro contexto fonológico para a realização do processo.

Outras alterações, além da vocalização, são sofridas pelo fonema /l/. Conforme Da Hora (2009), o fonema consonantal /l/ pode apresentar três possibilidades de realização na fala, sendo que duas delas apresentam reflexos na escrita: [w] e [ø], em que ocorre a vocalização ou o apagamento do fonema. Pronúncias, como **pa[w].co** e **jor.na[w]**, para as palavras **palco** e

jornal, são exemplos das ocorrências possíveis, tanto para a posição de coda silábica no final ou no meio da palavra.

Da Hora (2009) sobre a vocalização do fonema /l/ faz ainda a seguinte observação.

vale observar que se ela for precedida pela vogal “u”, seu apagamento é praticamente categórico, devido à impossibilidade de se ter um ditongo com vogal e semivogal com o mesmo ponto *[uw], já que ambas são posteriores e altas. A realização semivocalizada da consoante lateral tem fortes implicações na escrita. Muito comum é encontrar-se a substituição da lateral pela vogal “u”, principalmente em posição final, pois temos na Língua Portuguesa formas como “degrau”, “véu” etc (DA HORA, 2009, p. 36).

É comum, portanto, que em posição de coda silábica, o fonema /l/ seja representado na escrita pela letra **u**, ou pode ocorrer ainda o seu total apagamento. Registro de escrita de palavras como **voutou** para **voltou**, **resutado** para **resultado** são exemplos de dados encontrados em pesquisas que investigam os erros ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Callou; Moraes e Leite (2013) afirmam que fatores linguísticos favorecedores da vocalização do fonema /l/ são a natureza da vogal precedente e da consoante subsequente. Para os autores, a vocalização tem ocorrência prioritária quando após uma vogal baixa (manual → manu'aw) e, em menor número após uma vogal posterior alta arredondada (sul → suw). Uma vez o fonema /l/ estando em posição de coda interna, o processo de velarização é quase categórica tendo como consoante subsequente uma velar (folga → fɔwga). Esses são contextos silábicos que devem ser observados quando da análise dos erros ortográficos na escrita dos alunos, decorrentes do processo de vocalização do fonema /l/.

3.5.2.3 A hipersegmentação / hipossegmentação

Uma das características da escrita são os espaços em branco entre as palavras. Esses espaços em branco nem sempre correspondem à segmentação da modalidade oral, de modo que se no ato da escrita há um apoio na oralidade, certamente haverá segmentações ou ausências de segmentações não autorizadas, produzindo-se erros ortográficos, ora com a união de palavras que devem ser separadas, ora com a separação de palavras que devem ser unidas.

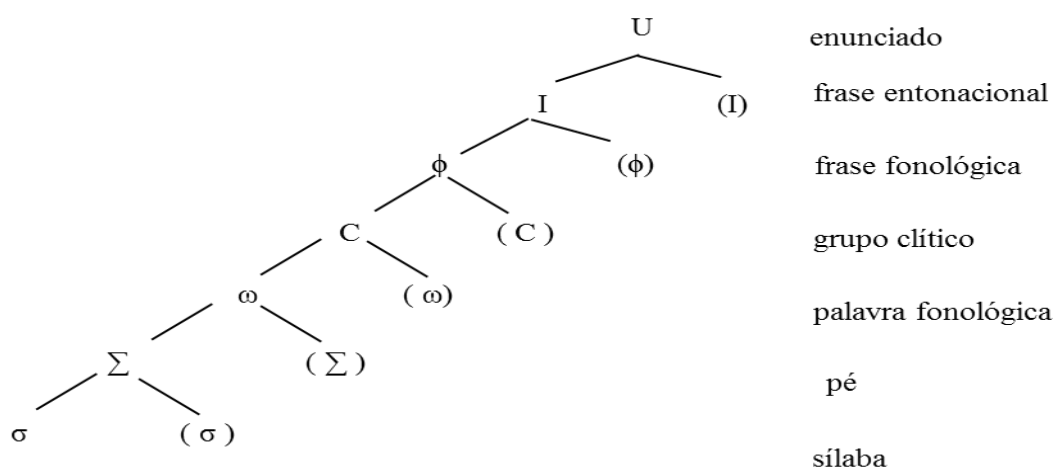
A hipersegmentação e a hipossegmentação são processos cujas ocorrências de escrita registram a dúvida dos alunos quanto à segmentação das palavras. A colocação de espaços dentro de seus limites ou a falta de espaço entre fronteiras vocabulares tornam importantes, nesses processos, a compreensão do que seja uma **palavra**.

A fonologia prosódica trata a **palavra** como um dos constituintes prosódicos. Miranda (2009, p.130) afirma que “os constituintes prosódicos, segundo Nespor e Vogel (1994), são

fragmentos mentais integrantes de uma hierarquia, aos quais se aplicam processos fonológicos bem como regras fonológicas específicas”. A hierarquia referenciada é apresentada por Bisol (2005) pelo diagrama arbóreo abaixo, no qual constam os demais constituintes prosódicos²⁴.

Figura 07: Diagrama arbóreo dos constituintes prosódicos

Fonte: Bisol (2005, p. 244).



Pela hierarquia proposta no diagrama arbóreo, fica estabelecido que unidades fonológicas devem pertencer a unidades mais altas. Assim, segmentos devem pertencer a sílabas, sílabas a pés, pés a palavras fonológicas, até chegar ao nível do enunciado.

É com a palavra fonológica, definida por Bisol (2005, p. 247) como “é o nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e o morfológico da gramática” que vão ocorrer as hipo e hipersegmentações.

Miranda (2009), ao estudar a hipossegmentação e a hipersegmentação em uma amostra de textos, estabelece como uma das variáveis de estudo o **tipo de palavra**, realizando uma subdivisão em *palavra gramatical* e *palavra fonológica*. Os clíticos (artigos, preposições, conjunções) ficam na categoria de palavra **gramatical** por não possuir significado lexical.

Dentre as ocorrências de hipossegmentação encontrados em sua pesquisa, Miranda enumera as escritas seguintes, dentre outras: *umdia; ticomer; ocoelho; derepente; ubluzão; nachamine; medeu; osgatos; poriso (por isso); etinha*.

²⁴ Para o estudo das hipossegmentações e hipersegmentações, tem-se na palavra fonológica o constituinte prosódico mais importante para a compreensão desses processos. Em razão disso, os demais constituintes ficam para outros estudos a ser feitos. Bisol (2005) é uma das fontes a ser pesquisada.

Observa-se que todas as ocorrências de hipossegmentação enumeradas acontecem em um contexto de fronteira vocabular tendo uma vogal no final do clítico e uma consoante no início da palavra fonológica. Todavia, estudos realizados por Bisol (1992,1996) citados por Collischonn (2005) trazem a possibilidade de uma ressilabação vocálica ocorrida na fronteira entre palavras, provocando os fenômenos da elisão, ditongação e degeminação. Os exemplos a seguir mostram como esses fenômenos acontecem na fala e podem se traduzir na escrita dos alunos, provocando os erros ortográficos da hipossegmentação: *elisão*: camisa usada > cami[zu]sada > camisusada; *ditongação*: camisa usada > cami[zaw]sada > camisausada; *degeminação*: camisa amarela > cami[za]marela > camisamarela.

Em comum, os processos têm o fato de as primeiras palavras terminarem em vogal átona e a vogal da palavra seguinte ser pretônica. No caso da elisão, o fenômeno afeta a vogal baixa /a/ e a vogal seguinte é posterior. Na ditongação, é preciso que uma das vogais (final da primeira palavra ou inicial da segunda palavra) seja alta (*i* ou *u*). Já na degeminação é necessário que as duas vogais sejam semelhantes e que a segunda seja átona. Tem-se, portanto, no caso da elisão e degeminação, a atonicidade, isto é, ausência de acento primário, um contexto favorecedor dos processos, o que torna o contexto de tonicidade um fator inibidor dos processos. No caso da ditongação, tem-se uma restrição segmental (vogal alta) em uma das sílabas (iniciais ou finais) como contexto fonológico favorecedor do processo. Essas restrições ou contextos deverão ser observados na amostra da presente pesquisa, a fim de se confirmar ou não a sua ocorrência.

Quanto à hipersegmentação, em Miranda (2009), os exemplos apresentados pela autora mostram uma segmentação em que duas tendências prevaleceram: a separação de uma palavra em duas, uma gramatical e outra fonológica, e a separação de uma palavra em duas outras fonológicas. Os exemplos são os que seguem: *em bora*; *da quela*; *na mora*; *a légri*; *com migo*; *da nada*; *a baso*.

Uma explicação para essas escritas, conforme a autora, corroborando os estudos de Abaurre (1991) e Cagliari (2002), é “que uma das variáveis que pode influenciar a decisão da criança sobre onde segmentar a escrita é a constituição de palavras dissílabas paroxítonas.” (MIRANDA, 2009, p. 140).

Quanto a pesquisas realizadas envolvendo erros ortográficos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, Zorzi (1998) afirma que os processos da hipossegmentação e da hipersegmentação, juntos, foram responsáveis pelo quarto principal tipo de erro observado. Comparando-se a ocorrência entre os dois processos, os erros decorrentes da hipossegmentação aconteceram em maior frequência.

3.5.2.4 Apagamento da vibrante em posição final

A literatura sobre o assunto registra que o apagamento dos róticos é mais produtivo na posição de coda em final de palavra. Contudo, também se tem ocorrência de apagamento em coda no interior de uma palavra. Da Hora (2009, p.40) revela que “no Nordeste, por exemplo, em posição medial, o zero [ø] só se manifesta antes das fricativas”. Desta maneira, encontra-se o apagamento da vibrante /r/ nas pronúncias do tipo: *fo[ø]ça*; *ga[ø]fo*; *ma[ø]cha* que serão levadas para a escrita, em razão desta apoiar-se na oralidade.

Com relação ao apagamento do rótico, Da Hora (2009), citando os estudos de Oliveira (1983, p. 93) afirma que:

a) o apagamento é muito mais frequente e saliente em posição de final de palavra do que no interior da palavra; b) sua ausência em final de palavra é mais comum em verbos do que em não-verbos; c) de acordo com alguns relatos, o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo; d) o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico (DA HORA, 2009, p. 39)

Quanto ao condicionamento fonológico, Callou, Moraes e Leite (2013, p. 182) afirmam que “para o entendimento da atuação da regra de apagamento do R, é necessário distinguir a classe morfológica do vocábulo, além da posição que o segmento ocupa: interna (final de sílaba) ou externa (final de vocábulo)”. Os autores apresentam, portanto, para o apagamento do /r/ dois tipos de condicionantes: o suprasegmental e o morfológico.

Relativamente ao condicionante suprasegmental, para os autores, em suas pesquisas, o contexto de sílaba interna desfavorece o apagamento do /r/, quer em nomes, quer em verbos. Já o contexto de sílaba final é um elemento favorecedor do apagamento nos verbos. Quanto ao condicionante morfológico, o apagamento da vibrante se mostrou mais produtivo entre os verbos, os autores registraram 83% de manutenção da vibrante em nomes, contra 35% de manutenção nos verbos.

A despeito das diversas possibilidades de ocorrência do apagamento do rótico, será necessário que seja dada prioridade ao tratamento do erro ortográfico que apresentar maior frequência na escrita dos alunos. O que se tem percebido, nos estudos já feitos, é o apagamento na forma do infinito verbal, quando alunos grafam *está* para *estar*; *cantá* para *cantar* e outras formas semelhantes.

Enfim, conhecidos alguns processos fonológicos que se realizam no âmbito da fala que, em razão de a escrita estar sujeita ao apoio na oralidade, também podem estar presentes na

escrita dos alunos, resultando na produção de erros ortográficos, passa-se no capítulo seguinte à descrição do processo metodológico que conduziu a realização da presente estudo.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo objetiva descrever a operacionalização desse estudo, que através do mapeamento dos erros ortográficos produzidos na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, busca identificar nos erros ortográficos produzidos pelos alunos, resultantes de síncofes, epênteses ou substituições, os processos fonológicos motivadores.

A metodologia empregada está delineada nas seguintes seções: na primeira, contextualiza-se o campo de intervenção; na segunda, caracteriza-se o *corpus* e os sujeitos da pesquisa; na terceira, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados e para a análise dos dados obtidos, finalizando-se com os procedimentos adotados para a elaboração de uma proposta de intervenção que poderá ser aplicada por docentes, com o objetivo de sanar as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos no curso desse estudo.

4.1 Campo de intervenção

A escola *locus* dessa pesquisa foi fundada em 1987 e está situada na zona Norte de Teresina, no bairro Mocambinho, no qual se encontra localizado um dos maiores conjuntos habitacionais da cidade. Trata-se de um bairro da periferia e sua população sofre carências de atenção básica como saúde, transporte e segurança.

É uma escola da rede pública estadual de ensino que funciona nos três turnos, oferecendo a educação básica, com a seguinte distribuição:

- a) Ensino fundamental: funciona no turno da manhã, com 04 (quatro) turmas, de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Estão matriculados, nesta modalidade, 110 (cento e dez) alunos;
- b) Ensino médio: funciona nos turnos manhã e noite. São 06 (seis) turmas pela manhã, sendo três de 1º ano; uma de 2º ano e duas de 3º ano. No turno da noite, são 05 (cinco) turmas, sendo duas de 1º ano; duas de 2º ano e uma de 3º ano. Estão matriculados, nessa modalidade, 534 (quinhentos e trinta e quatro) alunos.

No turno da tarde, para os alunos do ensino fundamental, a escola oferece o Programa Mais Educação²⁵, no qual os alunos do turno manhã têm reforço de língua portuguesa, matemática e ciências, além de atividades outras, como, dança, teatro, voleibol e karatê.

²⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, conforme portal do MEC: portal.mec.gov.br

Observa-se que, do total dos alunos matriculados no ensino fundamental, clientela para a qual o Programa Mais Educação é destinado, os relatórios de frequência no Programa registram muitas faltas desses alunos, sendo que dentre aqueles que têm uma frequência mais regular, ainda há os que se dizem “obrigados”. Percebe-se que não há entre os alunos o sentimento de que o Programa se destina a melhorar o seu rendimento nas disciplinas em que a aprendizagem é mais difícil.

Para os alunos do ensino médio, é oferecido o Programa Mais Saber, concebido pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí para, através de mediação tecnológica, melhorar a qualidade do ensino nas escolas, como também, realizar aulas de reforço para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São oferecidas, ainda, oficinas de leitura e escrita, programa de intercâmbio em inglês e espanhol, em parceria com o Centro de Línguas do Estado. A escola também conta com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).²⁶

O quadro funcional está composto de: 01(uma) diretora; 01 (uma) vice-diretora; 03 (três) coordenadoras pedagógicas; 02(duas) secretárias; 02 (duas) auxiliares da administração; 03 (três) pessoas que trabalham no apoio administrativo para atuação na biblioteca, no laboratório e na sala dos professores; 04 (quatro) vigias; 03 (três) merendeiras e 05 (cinco) pessoas que fazem os serviços gerais.

A estrutura física pode ser considerada adequada, pois conta com biblioteca, laboratório, sala de vídeo, sala de informática, sala de produção artística, sala de dança, refeitório, quadra de esportes (que a escola compartilhada com a comunidade), sala dos professores, além das salas de aula.

Não se pode afirmar que os espaços acima sejam utilizados de modo a auxiliar a aprendizagem dos alunos com atividades práticas. A sala de informática e o laboratório são pouco utilizados. No caso especificamente da biblioteca, como na maioria das escolas públicas, é um espaço que permanece fechado, geralmente ocupado com os livros didáticos²⁷ recebidos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por esse motivo, alunos e até mesmo professores não têm conhecimento do acervo bibliográfico que a escola possui. Na realidade,

²⁶ Programa instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Seu objetivo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea, conforme portal do MEC: *portal.mec.gov.br*.

²⁷ Geralmente são novos livros que chegam à escola para distribuição aos alunos, como também os recolhidos no ano anterior, para nova distribuição no ano seguinte.

há uma funcionária que, de posse da chave, abre e fecha o local, quando é demandado por algum professor. Com essa realidade, os espaços de leitura ficam restritos à sala de aula, geralmente, ao uso de textos do livro didático ou uma ou outra obra objeto de estudo literário.

Neste ano, a turma de 6º ano foi organizada de modo a ter uma estante aberta destinada a receber livros paradidáticos cuja leitura deve ser feita de forma espontânea pelos alunos. Observou-se, até o término do primeiro semestre, que os alunos têm demonstrado interesse pela leitura, levando livros para casa, mediante empréstimo, com o controle de retirada e devolução feito, em rodízio, por um dos próprios alunos. Procurou-se reservar uma aula da semana para que os alunos falem dos livros lidos.

Não se percebe a participação da família dos alunos no cotidiano da escola. Apesar das convocações feitas pelo grupo gestor da escola, a frequência, de forma irregular, fica resumida às poucas reuniões com os pais para informação de rendimento escolar e entrega de notas, ou ainda às atividades festivas realizadas em algumas datas comemorativas.

O desempenho escolar dos alunos da escola é, no geral, insatisfatório, não havendo manifestação de muito interesse pelos estudos, o que se reflete nos resultados das avaliações e na evasão escolar.

4.2 Delimitação do *corpus*

A pesquisa foi realizada com a produção escrita, composta de textos espontâneos e não espontâneos, de 21 (vinte e um) alunos, da única turma de 6º ano do Ensino Fundamental, turno manhã. Sabe-se que os textos espontâneos produzidos pelos alunos explicitam os usos possíveis que “conhecem” do sistema de escrita da língua que usam, o que permitirá que professores conheçam o processo pelo qual estão se apropriando do sistema de escrita e as hipóteses que está formulando. Contudo, o uso de textos não espontâneos também se mostra importante quando o pesquisador deseja levantar dados de escrita para tipos específicos de itens lexicais (verbos, por exemplo) ou a escrita para determinadas relações fonema-grafema.

Os participantes foram 12 (doze) alunos do sexo feminino e 09 (nove) do sexo masculino, na faixa etária compreendida entre 10 (dez) e 14 (quatorze) anos. No início do período, eram 19 (dezenove) alunos matriculados no 6º ano, mas antes do término do primeiro semestre, 04 (quatro) alunos já tinham deixado a escola (desistência e transferência). Para o segundo semestre, 02 (dois) novos alunos passaram a fazer parte da turma de 6º ano. O período letivo foi encerrado com 17 (dezesete) alunos matriculados e cursando, mas, nas amostras

coletadas constam os textos dos 04 (quatro) alunos que deixaram a escola. Dos 21 (vinte e um) alunos matriculados, 04 (quatro) são repetentes e 02 (dois) desistentes.

4.2.1 Os sujeitos da pesquisa

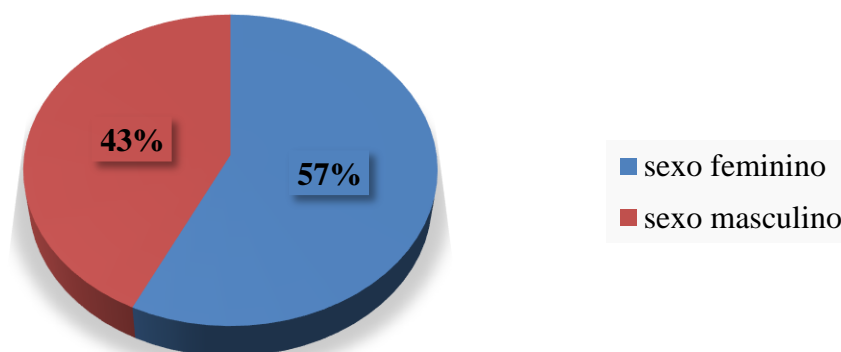
Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, do qual recebeu autorização para a sua realização, através do Parecer Consubstanciado **CAAE: 38718914.0.0000.5209**.

Os sujeitos, também alunos desta pesquisadora, são os 21 (vinte e um) alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, turno manhã, de uma escola da rede estadual de ensino do Piauí. São alunos egressos de escolas públicas, municipais ou estaduais de Teresina-Pi, da zona urbana e rural e 01(um) deles é egresso de uma escola particular.

A realidade socioeconômica dos sujeitos da pesquisa é a já mencionada na seção anterior, portadores de carências básicas e participantes de programas sociais. A realidade social dos alunos retrata um quadro de fragmentação familiar, uma vez que a maioria é formada por filhos de pais separados, criados por um dos genitores, a mãe, geralmente. Outros vivem com avós ou tios. Pelas informações prestadas nas fichas escolares e através de contatos realizados com os responsáveis pelos alunos, constatou-se que eles alguns são semialfabetizados, outros têm apenas o Ensino Fundamental e poucos concluíram o Ensino Médio.

A turma pesquisada estava composta de 21 (vinte e um) alunos, sendo 12 (doze) do sexo feminino, identificadas como **Aa**, de 01 a 12 e 9 (nove) do sexo masculino, identificados como **Ao**, de 13 a 21. Apesar de o sexo dos sujeitos da pesquisa não ser uma variável controlada para a pesquisa realizada, essa identificação poderá ser útil, em estudos futuros, como também resguarda o anonimato dos informantes. O gráfico 01, a seguir, mostra que os sujeitos da pesquisa estão representados por 57% pertencentes ao sexo feminino e 43% ao sexo masculino.

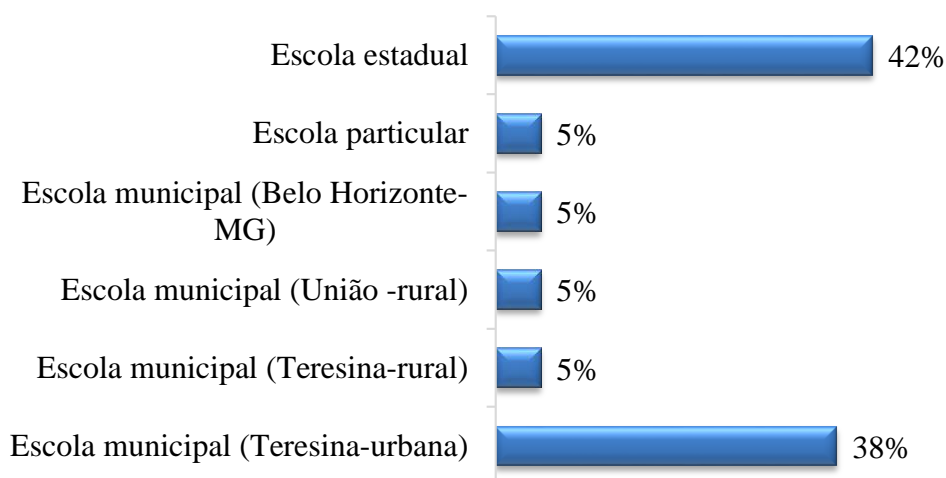
Gráfico 01: Distribuição dos alunos por sexo



Fonte: Pesquisa direta.

Apesar de os sujeitos da pesquisa serem apenas de 21 (vinte e um) alunos, a heterogeneidade no que se refere à origem escolar dos mesmos, que também não se constitui uma variável controlada, dá ao grupo um aspecto qualitativo de grande importância, uma vez que contempla escolas de origens diversas, refletindo o ensino fundamental nos anos iniciais, de responsabilidade da rede pública estadual ou municipal, ou ainda da rede particular (de padrão mediano, localizada em bairro de classe média baixa). São 9 (nove) alunos egressos de escolas públicas municipais de Teresina, sendo 08 (oito) da zona urbana e 01 (um) da zona rural; 09 (nove) egressos de escolas públicas estaduais; 01 (um) egresso de escola pública municipal de outro município (União); 01 (um) egresso de escola da rede particular de Teresina e 01 egresso da rede municipal da cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. No gráfico seguinte, 02, apresenta-se essa distribuição em percentuais.

Gráfico 02: Distribuição escolar dos alunos



Fonte: Pesquisa direta.

A única variável de controle da pesquisa foi a matrícula dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental. Como já foi afirmado anteriormente, as variáveis sexo e origem dos alunos não foram itens de controle para a pesquisa, mas detalhá-los permite ampliar o conhecimento dos sujeitos da pesquisa.

4.3 Procedimentos Metodológicos

O percurso metodológico é apresentado com informações referentes à caracterização da pesquisa e aos procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, como também, procedimentos para a elaboração da proposta de intervenção.

Segundo Bortoni-Ricardo (2013, p. 32), [...] “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Entende-se com isso, que o professor não precisa de um pesquisador para identificar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, dos quais já tem conhecimento. Ele próprio pode ser o agente de sua pesquisa, levantando dados e interpretando-os, passando a atuar na perspectiva de um professor-pesquisador. Foi nessa perspectiva que se procedeu a realização desse estudo. A professora exercendo também o papel de pesquisadora.

Quanto a sua finalidade, essa pesquisa define-se como aplicada, pois conforme Gil (2010, p. 26) tal tipo de investigação “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”. Desta forma, a presente pesquisa assim se caracteriza, pois a pesquisadora se propõe agir sobre a realidade encontrada, através de atividades pedagógicas que contemplem os erros ortográficos com motivação fonológica mais recorrente na escrita dos alunos.

A coleta e análise dos dados têm abordagem de natureza quanti-qualitativa. Nesta investigação, a natureza quantitativa se revela no levantamento de todos os erros ortográficos produzidos pelos alunos através de suas escritas, buscando estabelecer uma relação entre as variáveis erro ortográfico e suas motivações.

Para Bortoni-Ricardo (2013), a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar dados ou fenômenos inseridos em um contexto. O aspecto qualitativo dessa pesquisa se revela quando se propõe não só quantificar, mas também qualificar, caracterizar os erros ortográficos, buscando a motivação fonológica para as suas ocorrências. Trata-se de mostrar como e por que os dados levantados acontecem.

A proposta de um estudo sobre os erros ortográficos produzidos por alunos pode seguir duas vertentes: a primeira, relacionada aos erros associados às arbitrariedades do sistema ortográfico da língua; a segunda, aos erros relacionados à fonologia, aos processos fonológicos. Foi nessa segunda linha que se propôs o presente estudo, fazendo-se uso da Fonologia estruturalista e da teoria autosegmental.

Os dados foram levantados no ano letivo de 2014, nos meses de abril a dezembro, quando foram feitas atividades para a coleta do *corpus*, constituída da amostra de produções escritas dos alunos, compostas de textos espontâneos e não espontâneos, bem como de textos imagéticos, a partir dos quais, eram produzidos textos verbais.

4.3.1 Etapas da pesquisa

As atividades da presente pesquisa constaram de três etapas, em que a primeira fora destinada ao levantamento do *corpus*; a segunda, consistiu nas análises dos dados obtidos e a terceira, na elaboração e apresentação de uma proposta de intervenção para o problema sugerido e efetivamente encontrado que consiste na produção de erros ortográficos com motivação fonológica em grau maior que os erros decorrentes das convenções ortográficas da língua.

Porém, uma atividade preliminar precisou anteceder as etapas da pesquisa. Não se poderia iniciá-la sem antes proceder a uma análise da maneira como é abordado o ensino da ortografia no livro didático (LD) adotado na escola para o ensino da disciplina Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental. O LD ainda é um dos principais recursos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula. Muitas das atividades de verificação de aprendizagem aplicadas são aquelas que constam no LD.

4.3.1.1 O Livro Didático *Português: linguagens* como recurso no ensino da ortografia

O livro didático *Português: linguagens*, de William R. Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 6º ano, 7ª edição, publicado pela editora Saraiva é o LD adotado na escola, *locus* dessa pesquisa. É composto de 04 (quatro) unidades, cada uma com 04 (quatro) capítulos.

O manual do professor, apêndice colocado no final do livro, apresenta e explica as diversas partes nas quais o livro está subdividido. Os autores do LD deixam claro na parte *Introdução* a opção pelo ensino na perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Todos os capítulos são formados por cinco seções: *estudo de texto*; *produção de texto*; *para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*; *a língua em foco* e *de olho na escrita*.

A seção *de olho na escrita* foi a mais importante para essa análise, por se constituir o espaço reservado para o ensino da ortografia. Cereja e Magalhães (2012), no *Manual do professor*, chamam a atenção para a forma como será abordada e que metodologia será adotada para o ensino da ortografia. Essa seção trata dos problemas notacionais da língua – ortografia e acentuação, propondo um trabalho contínuo e sistematizado, no qual o aluno é instigado, pelo método indutivo, a realizar inferência das regras, pondo-as em prática.

No que se refere às estratégias de ensino a serem adotadas, os autores do LD propõem “a resolução dos exercícios oferecidos pelo livro individualmente ou em pequenos grupos. [...]

solicitar pesquisas em livros, jornais e revistas, com a finalidade de recolher exemplos de situações que ilustrem o tópico linguístico estudado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 59).

Os autores reconhecem a necessidade de um trabalho contínuo e sistematizado para o processo de ensino-aprendizagem da ortografia. Também, a indicação de uso do método indutivo, que possibilite a inferência de regras por parte do aluno está de acordo com o que falam os PCN (1998) e os teóricos, no caso Morais (2010, 2011), para os quais é preciso provocar a reflexão no ensino da ortografia, a fim de se descobrir as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e partir disso depreender as regras, conforme já foi discutido no terceiro capítulo da fundamentação dessa pesquisa.

Quanto às orientações ortográficas do PB, são muito poucas e não contemplam os aspectos mais complexos no ensino da ortografia, como os casos de não relação biunívoca entre som e letra, como também as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Para esses aspectos, caberá ao professor buscar orientação em outros manuais.

Em uma rápida descrição quantitativa, percebe-se que nem todos os capítulos contêm a seção *de olho na escrita*. Nota-se a ausência dessa seção em Unidades dos capítulos I e III. A se considerar toda a paginação do LD destinada aos conteúdos em geral, cerca de 242 (duzentas e quarenta e duas) páginas, do total, apenas 22 (vinte e duas páginas), algo em torno de 9,0% são destinadas ao ensino da ortografia.

Os conteúdos de ortografia abordados no LD seguem a seguinte apresentação:

Unidade I – fonema e letra; emprego da letra H;

Unidade II – dígrafos; encontro consonantal; encontros vocálicos;

Unidade III – divisão silábica; sílaba átona e sílaba tônica; palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;

Unidade IV – acentuação gráfica.

O conteúdo *fonema e letra* é tratado a partir de um texto do gênero anúncio publicitário. Segue-se uma atividade em que em uma das questões é solicitado ao aluno que pronuncie as palavras **quando**, **sua** e **trabalho** e responda quantas letras e quantos sons cada uma delas tem. Em seguida, pede-se que seja observada a representação dos sons das palavras **não** - / n // ã / /w /; **infantil** - /i // f // ã // t // i // w /; **sim** - /s // ã /. Novamente é solicitado que seja informado o número de letras e o número de sons de cada palavra. Os autores passam então à definição de *fonema*.

Utilizando as palavras **não** e **dão** para chamar a atenção do aluno para a diferença de significado entre elas, estabelecida em razão da oposição entre os fonemas /n/ e /d/. Os autores

passam a informar aos alunos as duas funções dos fonemas: constituir palavras, sozinhos²⁸ ou ao lado de outros fonemas; distinguir uma palavra da outra. Em seguida, apresentam a definição de **letra**. Finalizada a exposição dos conteúdos, é apresentada uma atividade com 06 (seis) questões, tratando da relação entre as letras e os fonemas, em que é solicitado que os alunos indiquem, a partir da relação de palavras usadas, que letras representam os fonemas:

- a) as letras **rr** e o fonema /R/ - usada a palavra barro;
- b) as letras **g** e **j** e o fonema /ʒ/ - usadas as palavras jeito, agenda, jiboia, jacaré, registro e jogo;
- c) as letras **x** e **ch** e o fonema /ʃ/ - usadas as palavras choque, chuvoso, xadrez e enxaguar
- d) a letra **x** e os fonemas /ʃ/, /s/, /z/, /ks/ - usadas as palavras xampu, mexerica, pretexto, inexperiência, exótico, exibir, tóxico e fixo;
- e) as letras **c**, **s**, **sç**, **ss**, **z**, **x**, **ç** e o fonema /s/ - usadas as palavras conhecimento, sol, nascer, cresça, massa, cartaz, explosão e sumiço.

A escolha das letras e dos fonemas mostra aos alunos que nem sempre a relação letra-som é biunívoca. Com o objetivo de averiguar essa compreensão, a 6ª questão da atividade, leva os alunos a refletirem quanto às atividades anteriores e a concluir (façam suas inferências) diante de 05 (cinco) afirmativas qual a relação entre os fonemas e as letras. São colocadas as seguintes afirmativas:

- a) um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras;
- b) uma letra pode representar diferentes fonemas;
- c) um fonema será sempre representado por uma única letra;
- d) uma letra só pode representar um fonema;
- e) a letra x pode representar dois fonemas: /ks/.

Considera-se pertinente a abordagem inicial para o estudo da ortografia a ser desenvolvido, visto que os autores do LD, ao trazerem para os alunos a definição de fonema, procuram mostrar, através de trocas comutativas, o caráter distintivo que os fonemas desempenham em uma dada língua. Fazem também algumas inserções no campo das relações grafo-fonêmicas, de modo que os alunos percebam que essas relações nem sempre são biunívocas.

²⁸ Exemplo disso, são os fonemas vocálicos /a/, /e/ e /o/ que sozinhos constituem palavras.

A outra atividade de ortografia da Unidade, o emprego da letra **h**, mostra ao aluno que a letra não representa som algum. Em seguida são apresentadas algumas orientações ortográficas para o uso da letra, sendo uma delas a manutenção da letra em palavras por razões históricas (etimológicas). Os exercícios apresentados conduzem para a compreensão da derivação para justificar a ortografia das palavras estudadas.

Também no ensino do dígrafo e do encontro consonantal é trabalhada a relação letra-fonema. Cereja e Magalhães (2012), ao darem a definição para dígrafo e encontro consonantal, o fazem mostrando que os dígrafos são combinações de letras que representam um único fonema. Nas Unidades seguintes, em que são estudados os encontros vocálicos, a divisão silábica, tonicidade e a acentuação gráfica, os autores abandonam a relação letra-fonema e passam a trabalhar os conteúdos de maneira tradicional, usando de metalinguagem e propondo atividades que priorizam apenas a identificação e a classificação. O conteúdo referente aos encontros vocálicos poderia ser utilizado para tratar dos erros ortográficos decorrentes de monotongação e ditongação, enquanto que o conteúdo da tonicidade é adequado para se trabalhar os erros em que ocorrem a troca das letras **e** e **o** por **i** e **u** no final das palavras.

Pode-se concluir que o livro didático analisado, embora faça, inicialmente, uma abordagem adequada, prossegue de maneira insuficiente ao não tratar das orientações ortográficas para fonemas de múltipla representação no volume dedicado ao 6º ano, como se esses alunos já não tivessem em seu vocabulário cotidiano palavras que contemplam essa irregularidade do sistema ortográfico, enfrentando por isso, dificuldades em grafá-las corretamente. Além disso, o LD analisado não contempla orientações e atividades de ortografia que tratem dos erros ortográficos motivados pelo apoio na oralidade como, por exemplo, as escritas de *caxa* para caixa, *estuda* para estudar.

Os autores do LD, Cereja e Magalhães (2012), parecem desconhecer este fato que está presente na fala e que pode se traduzir na escrita dos alunos do Ensino Fundamental, como também do Ensino Médio. Há preocupação em explicar os fonemas e encontros vocálicos como ditongos e tritongos, mas não se usam esses conteúdos para mencionar e citar exemplos de erros ortográficos que ocorrem quando se produz uma escrita oralizada, deixando de registrar, também na escrita, alguns fonemas que na fala não se realizam, mas que devem ser preservados na escrita.

Diante disso, é possível concluir que o livro didático não pode ser o único recurso a ser utilizado para as atividades no ensino da ortografia, principalmente, quando se trata de trabalhar os erros ortográficos resultantes de apoio na oralidade. A partir de um diagnóstico, as principais

fragilidades ortográficas devem ser trabalhadas com atividades outras, que contemplem esses tipos de erros ortográficos.

4.3.1.2 Levantamento do *corpus*

Essa etapa começou no primeiro semestre de 2014, no mês de abril, e se estendeu até o mês de dezembro de 2014, período durante o qual se buscou aplicar propostas de atividades de escrita para os alunos, de forma a se obter o *corpus* necessário para as análises. Os alunos desenvolveram as seguintes atividades escritas:

- a) Preenchimento da ficha de identificação com informações de dados pessoais, familiares e escolares;
- b) Após a leitura de um conto, foi solicitada a recontagem do texto lido, primeiramente, de forma oral, para a socialização da leitura e percepção de detalhes e fatos despercebidos por alguns. Em seguida, os alunos procederam à recontagem do texto, por escrito. O texto original não foi do livro didático e foi recolhido antes do início da recontagem por escrito, a fim de evitar a consulta da grafia de alguma palavra, bem como para incentivar o uso das próprias palavras dos alunos;
- c) Ao se estudar o gênero fábula com leitura de um exemplo do LD, foi realizada a leitura de outro exemplo do gênero, para reconto por escrito do texto lido. Pelos motivos já expostos no item acima, o texto original também não foi do livro didático e também foi recolhido antes do início da atividade;
- d) Aplicação de um ditado, a partir de um texto lido pela professora. O texto escolhido não buscava contemplar palavras específicas. Alguns erros produzidos neste tipo de atividade podem ocorrer em razão da influência da pronúncia de quem dita o texto e, outros, resultantes da não compreensão da pronúncia do leitor do texto a ser escrito;
- e) Aplicação de um ditado com imagens, exibidas através do notebook e TV. A intenção foi ter uma amostra da ortografia de palavras específicas, envolvendo fonemas consonantais e vocálicos que poderiam suscitar dúvidas ortográficas nos alunos. Atividades desse tipo têm a importância de não possibilitar a influência da pronúncia da professora na escrita do aluno;
- f) Resumo por escrito da história de um livro lido, escolhido pelo aluno dentre os disponíveis em sala de aula. No início do semestre, foi montada uma estante com

vários livros, recolhidos da biblioteca da escola, com o objetivo de incentivar a leitura de forma voluntária, isto é, sem a indicação da professora;

- g) Produção espontânea de texto narrativo, gênero HQ, a partir de 04 (quatro) figuras (quadrinhos). Esta atividade foi realizada após a leitura e estudo de textos narrativos;
- h) Produção espontânea, gênero relato pessoal, a partir de texto lido do livro didático sobre a história de Peter Pan, com sugestão de título “o que vou ser quando crescer”;
- i) Produção espontânea, gênero relato pessoal, a partir do texto lido do livro didático sobre a história de Peter Pan, com sugestão de título “Como me sinto por viver longe de meu pai/ mãe”;
- j) Produção espontânea de um texto no gênero notícia, a partir do estudo do gênero feito através do projeto de leitura aplicado “do mundo para a escola”;
- k) Recontagem, por escrito, da lenda Cabeça de Cuia, lida em versos (cordel) para a modalidade em prosa. Essa atividade foi realizada após a turma participar da feira cultural da escola, apresentando em jogral, o texto sobre a lenda, escrita em versos. No ato da escrita da lenda em prosa, o texto original foi recolhido, para que não houvesse a possibilidade de copiarem alguma palavra sobre a qual existisse dúvida ortográfica;
- l) Produção espontânea de texto no gênero textual carta pessoal, abordando problemas existentes nos bairros onde moram os alunos. Essa atividade também foi realizada após leitura e estudo desse gênero textual, constante no livro didático;
- m) Produção de carta “ao Papai Noel dos correios”. Por ser final de ano e os alunos não terem condições financeiras favoráveis, foi aplicada essa atividade, em que o interlocutor seria “o Papai Noel” e as cartas seriam realmente entregues nos correios da cidade. Isso estimulou a todos escrever suas cartas.

As atividades não foram feitas pela totalidade dos alunos em razão das ausências de alguns nos dias das aplicações. Dessas atividades resultou a amostra dos erros ortográficos produzidos, com os quais serão feitas as análises a fim de comprovar a hipótese inicialmente formulada de que o apoio na oralidade é o principal fator para a produção dos erros ortográficos na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Foram analisados 229 (duzentos e vinte e nove) produções escritas, com média/aluno de 10,90 textos por aluno. Os erros ortográficos produzidos pelos alunos foram registrados em fichas/caderno, de maneira individualizada.

Após levantamento dos erros e registro em ficha/caderno, buscou-se associar aos erros a motivação para os mesmos, tendo inicialmente uma classificação geral em apoio na oralidade e desconhecimento de convenção ortográfica. Concluída essa etapa, voltou-se a atenção para os erros ortográficos que envolvem segmentação e junção das palavras, apagamentos, inserções e substituições de segmentos vocálicos e consonantais, apoiados na oralidade (motivação fonológica), como consequência de vários processos fonológicos.

4.3.1.3 Procedimentos para as análises dos dados

Os dados coletados foram, inicialmente, quantificados, seguindo o critério da natureza da motivação do erro ortográfico, conforme tenha sido fonológica ou por desconhecimento da convenção ortográfica. A partir dessa divisão, foi realizada a análise dos erros ortográficos por apoio na oralidade, objeto deste estudo, relacionando-os a processos fonológicos cujas ocorrências se deram em maior número, tais como: harmonia vocálica (HV), alçamento vocálico, ditongação, monotongação, neutralização, troca de fonemas surdos/sonoros, vocalização do fonema /l/, hipersegmentação, hipossegmentação, apagamento do fonema /r/ em final de sílaba e palavra, nasalização e desnasalização. Outros processos também tiveram ocorrência, tais como a generalização, a despalatalização, mas em número inferior aos anteriormente citados.

Algumas das motivações fonológicas foram analisadas em bloco, tendo também suas ocorrências somadas. Foram as seguintes: harmonia vocálica (HV) e alçamento vocálico; ditongação e monotongação; hipersegmentação e hipossegmentação; nasalização e desnasalização,

Além de identificar nos erros ortográficos os processos fonológicos motivadores, a análise feita para cada processo envolveu o estudo do contexto fonológico das ocorrências observadas, a classe de palavra envolvida e a posição silábica em que se processa o erro ortográfico na palavra registrada.

As análises estão acompanhadas de quadros, gráficos e figuras, produzidos a fim de deixar mais evidentes os dados coletados e os resultados das análises que confirmam a hipótese anteriormente formulada quanto à natureza dos erros ortográficos. Os alunos do 6º ano estão produzindo, com maior recorrência, os erros resultantes de motivação fonológica, predominando ainda na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental, erros ortográficos apoiados na oralidade.

Na linha de estudo que relaciona os erros ortográficos à fonologia, aos processos fonológicos, as análises feitas levaram em consideração os estudos já analisados quanto aos segmentos fônicos da língua e à estrutura da sílaba no PB, como também aos processos fonológicos que interferem na escrita.

4.3.1.4 Procedimentos para uma proposta de intervenção

Na elaboração de uma proposta de intervenção para os erros ortográficos produzidos e analisados como decorrentes do apoio na oralidade, em clara e manifesta motivação fonológica, os estudos de Lemle (1995), Morais (2010, 2011, 2013) Cagliari (1999), Miranda (2009, 2010, 2012) dentre outros, subsidiaram essa pesquisa, quanto ao tratamento dos erros ortográficos e ao ensino-aprendizagem da ortografia.

As atividades desenvolvidas na proposta de intervenção consistiram de ações voltadas para os erros com motivação fonológica e envolveram, necessariamente, atividades que permitam o ouvir, o falar, o ver e o escrever, possibilitando a percepção acústica, a pronúncia, a visualização e a escrita correta do fonema/palavra a ter a sua ortografia estabilizada, no contexto de uma sílaba. Com o uso dessas habilidades (ouvir, ler, ver e escrever) torna-se possível deixar de maneira clara para o aluno que a linguagem oral e a linguagem escrita, apesar de apresentarem semelhanças, são sistemas distintos que apresentam características distintas, de maneira que não se escreve como se fala, em especial, no aspecto ortográfico.

Também, deve-se buscar a ampliação da consciência fonológica dos alunos nas atividades a serem desenvolvidas. É o que nos sugere Guimarães (2003) em seu estudo sobre o aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas pois,

os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita precisam participar de atividades que possam promover o desenvolvimento da consciência fonológica, a qual envolve não apenas a habilidade automática de percepção dos fonemas, mas a habilidade intencional (metacognitiva) de manipulá-los (GUIMARÃES, 2003, p. 179).

Desta maneira, foram elaboradas atividades que promovessem a omissão, inserção ou substituição de fonemas no interior das palavras. Despertar nos alunos a consciência fonológica no nível fonêmico, através das alterações sugeridas deverá provocar a reflexão necessária quanto à ortografia das palavras. Como as motivações são diferentes para os erros ortográficos produzidos, as atividades também foram desenvolvidas em conformidade com o erro ortográfico no qual se deseja intervir.

O LD utilizado pelos alunos do 6º ano contempla o conteúdo sobre os encontros vocálicos, dentre eles os ditongos. Esse foi considerado o momento adequado para tratar dos erros ortográficos decorrentes da monotongação, pois os alunos, ao tomarem conhecimento da formação dos ditongos, na qual entram os segmentos vocálicos vogal e semivogal, percebem que esses últimos segmentos, semivogal ou *glide*, mesmo não sendo pronunciados às vezes na fala, não devem ser desfeitos na escrita. Da mesma forma, para os erros decorrentes da ditongação, em que os alunos criam ditongos que não existem nas palavras, começar pelo estudo dos encontros vocálicos, parece ser uma estratégia recomendada. Em ambos os casos, trabalham-se as palavras e os contextos nos quais predominam esses tipos de erros ortográficos.

Após cada estudo, que terá como base sempre a reflexão quanto à pronúncia e à escrita, serão elaboradas listas de palavras, com ocorrência nos textos da amostra pesquisada e fora dos textos, mas com possibilidade de uso no dia a dia dos alunos. Estas listas serão fixadas no “mural da ortografia” a ser montado em sala de aula e que ficará exposto até o final do ano letivo.

Também nos segmentos vocálicos, os erros decorrentes da nasalização e da desnasalização requerem atividades que priorizem a pronúncia das palavras e a visão da correta grafia das mesmas. Após a reflexão e a percepção de que estão promovendo a omissão ou a inserção do arquifonema /N/ em algumas palavras e que isso fere as normas ortográficas, também será elaborada uma lista de palavras que irá para o “mural ortográfico”.

Para os erros de neutralização com ocorrência nas sílabas postônicas finais, que envolvem a troca das vogais médias /e/ e /o/ pelas vogais altas /i/ e /u/, será necessário antes das atividades que mostrem a escrita das palavras, explicar para os alunos sobre a tonicidade das sílabas, a fim de que entendam que os fonemas /i/ e /u/ só são registrados na escrita, no final da palavra, se estiverem em sílabas tônicas, isto é, se as palavras a serem grafadas forem oxítonas. Desta forma, nas atividades a serem desenvolvidas não será trabalhada a pronúncia do fonema isoladamente, uma vez que os sons são iguais, mas a pronúncia para a identificação da correta tonicidade da palavra. Este é um conteúdo que também está no livro didático trabalhado em sala de aula.

Nos erros ortográficos decorrentes da harmonia vocálica e do alçamento vocálico, a pronúncia dos fonemas e das palavras também não deverá ser o foco das atividades, pois, nas trocas entre os fonemas /e/ e /o/ por /i/ e /u/, não se tem reflexos no sentido da palavra pronunciada ou escrita. Assim, as atividades terão como foco a visualização e a escrita das palavras nas quais é possível serem cometidos esses tipos de erros ortográficos.

Quanto aos erros ortográficos que envolvem segmentos consonantais, tais como a troca de fonemas sonoros por surdos e vice-versa, a hipossegmentação e a hipersegmentação, a vocalização e o apagamento da vibrante final, também foram trabalhados com atividades que envolvam a audição, a pronúncia e a escrita do fonema/palavra que necessita ter a ortografia estabilizada.

No caso das trocas surdas-sonoras, por exemplo, Zorzi (2009) recomenda o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica como também de identificação dos mesmos fonemas em diferentes palavras e contextos silábicos.

Sempre que possível, serão elaboradas listas de palavras para cada ocorrência observada, com a grafia observada na amostra e a ortografia correta. Todas as listas deverão ser colocadas no mural ortográfico, fixado na sala de aula.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo são mostrados os resultados obtidos no levantamento dos erros ortográficos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, relacionando-os aos processos fonológicos motivadores, através de uma análise estatística, com dados quantitativos e, análise qualitativa, com o detalhamento e caracterização dos erros ortográficos produzidos. Comprova-se a hipótese formulada quanto à natureza dos erros ortográficos: os alunos da turma pesquisada, do 6º ano do Ensino Fundamental, estão produzindo, em maior incidência, erros ortográficos resultantes de motivação fonológica. Dados e gráficos mostram que motivações fonológicas influenciam os erros ortográficos mais recorrentes.

A análise dos dados busca relacionar os erros ortográficos produzidos aos processos fonológicos, mostrando o contexto fonológico, o tipo de palavra ou a posição silábica que mais favorece as suas ocorrências.

5.1 Dados coletados: números iniciais

A quantificação dos erros levantados, associando-os aos processos fonológicos de forma individualizada, é uma etapa preliminar para as análises a serem feitas. Através de quadros e gráficos a seguir, os erros ortográficos estão divididos, inicialmente, levando em consideração sua motivação, se fonológica ou se ortográfica. Objetiva-se com esse critério, buscar a relação de proporcionalidade que se estabelece entre as motivações para os erros ortográficos produzidos. Também, no quadro 18, a seguir, já se apresenta o número de ocorrências, por processo fonológico, registradas nos textos produzidos pelos alunos.

Quadro 18: Erros ortográficos/motivação

MOTIVAÇÃO FONOLÓGICA	Nº DE OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
Harmonia vocálica	35	podiam>podiam mininos>meninos
Alçamento vocálico	29	disapareceram>desapareceram duenti>doente
Neutralização	104	tomati>tomate au>ao

MOTIVAÇÃO FONOLÓGICA	Nº DE OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
Monotongação	107	cenora>cenoura bejo>beijo
Ditongação	54	atraiz>atrás veis>vez
Hipersegmentação	58	a quela>aquela que ria>queria
Hipossegmentação	71	lhidar>lhe dar encima>em cima
Apagamento /r/ final	194	come>comer mata>matar
Apagamento / r/ medial	16	gaça>garça cirugia>cirurgia
Vocalização do fonema /l/	47	locau>local voutou>voltou
Generalização/supergeneralização	57	falol>falou derrubol>derrubou
Abaixamento da vogal	20	emportante>importante cospia>cuspia
Estrutura silábica – EPÊNTESE	19	adivogado>advogado escurta>escuta
Estrutura silábica – SÍNCOPE	27	Francico>Francisco caça>calça
Estrutura silábica – METÁTESE	09	Feria>feira cartera>cratera
Despalatalização	07	alio>alho velinha>velhinha
Palatalização	04	Júlho>Júlio lê>lhe
Paragoge	22	tomater>tomate milhor>milho
Nasalização	30	finho>filho minhões>milhões
Desnasalização	154	pimetão>pimentão comedo>comendo

MOTIVAÇÃO FONOLÓGICA	Nº DE OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
Confusão ão/am	26	tinhão>tinham estavão>estavam
Troca surda-sonora	64	deveito>defeito; sopremesa>sobremesa
Outros	17	conda>corda espécia>espécie
Total (motivação fonológica)	1171	
CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA (Múltipla representação dos fonemas)	355	dice>disse natureza>natureza istoria>história
TOTAL GERAL	1526	

Fonte: Pesquisa direta.

De um total de 1526 (mil quinhentos e vinte e seis) erros levantados, 1171 (mil cento e setenta e um) tiveram motivação fonológica, o que corresponde a 77% do total. Esse percentual confirma a necessidade de um estudo envolvendo esses tipos de erros ortográficos, bem como, a necessidade de intervenção, especificamente, relacionada a esses erros.

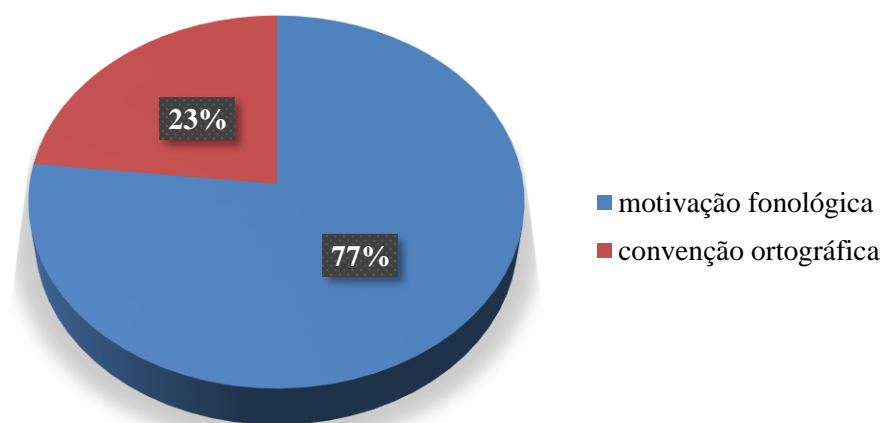
Em pesquisas já realizadas no campo de análise de erros ortográficos como, por exemplo, a de Zorzi (2009) feita com alunos paulistas, da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de escolas particulares, o autor observou que o motivo preponderante para o produção dos erros ortográficos foi o de natureza ortográfica, mas o autor se mostrou preocupado com o volume muito alto de erros de natureza fonológica, que se caracterizou como o segundo maior motivo.

Zorzi (1998) pesquisou alunos, também paulistas, da 1ª à 4ª séries, **de escolas públicas**, fato que se assemelha à presente pesquisa, motivo pelo qual seus resultados se tornam ainda mais interessantes. Após analisar 21.196 (vinte e um mil, cento e noventa e seis) erros ortográficos e distribuí-los em dez categorias, chega à conclusão de que em primeiro lugar estão os erros ortográficos relativos às representações múltiplas dos fonemas, com 47,5%; em segundo lugar, aparecem os erros classificados por ele como decorrentes de apoio na oralidade, com 16,8%. Esse percentual pode chegar a 38,0% se for levado em consideração que o pesquisador separou em categorias diferentes de apoio na oralidade os erros de omissão de letras (9,6%); junções e separações não convencionais (7,8%) e as trocas surdas-sonoras (3,8%).

Miranda (2010), após análises dos dados de sua pesquisa, afirma que os erros encontrados na escrita infantil nada mais são do que indícios de representações construídas pelas crianças, relativamente à estrutura fonológica de sua língua. São erros de baixa frequência e tendem a desaparecer com o processo de escolarização, não sendo, portanto, problemas sérios, a não ser que sejam persistentes.

A distribuição quantitativa mostrada no quadro 18 e explicitada percentualmente no gráfico 03, a seguir, revela que os erros ortográficos de natureza fonológica, cometidos nos anos iniciais continuam a ser produzidos no 6º ano do Ensino Fundamental e, provavelmente, nos anos seguintes. Eles se mostram persistentes, consistentes e, por isso mesmo, preocupantes.

Gráfico 03: Distribuição dos erros de acordo com a motivação



Fonte: Pesquisa direta.

Dentre os erros por motivação fonológica, têm maior ocorrência aqueles referentes ao apagamento da vibrante final /r/, à nasalização/desnasalização, à ditongação/monotongação, à hipossegmentação/hipersegmentação, à neutralização, à harmonia vocálica, ao alçamento vocálico, ao processo de troca surda-sonora e à vocalização do fonema /l/.

Quanto aos erros motivados pela convenção ortográfica, destacam-se os referentes à múltipla representação dos fonemas, em que um fonema pode ser representado por mais de uma letra ou um grupo de letras. Observe-se por exemplo o fonema /s/ que pode ser representado por *sc*, *xc*, *ç*, *c*, *ss* ou *s* (*nasce*, *exceto*, *caçar*, *cela*, *pássaro*, *seca*). Os fonemas /ʃ, s, r, g, z / são os que mais dúvidas provocam nos alunos.

São frequentes as escritas de palavras tais como: *pásaro*, *visinho*, *puchou*, *rrecreio*, *jirafa*.²⁹

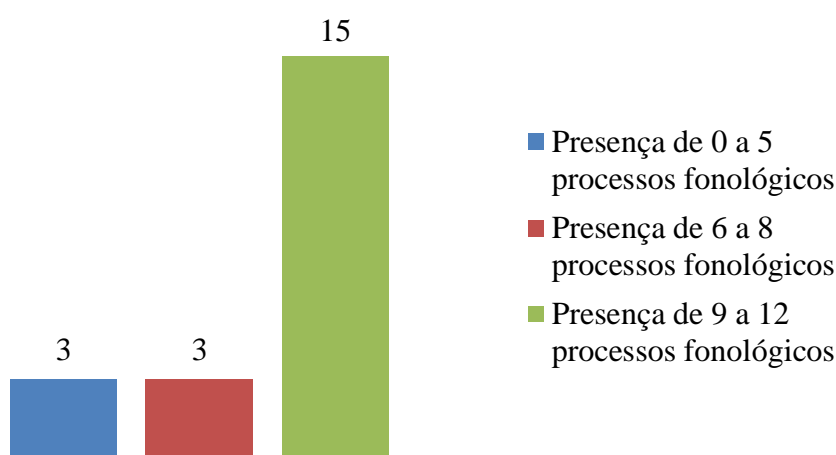
²⁹ são erros decorrentes da relação entre fonema e grafema classificada como relação de concorrência, conforme Lemle (1995) ou de relações irregulares, conforme Moraes (2010). Esses não são os erros objeto desse estudo, mas já tiveram suas ocorrências explicadas no terceiro capítulo desse trabalho.

Os dados e as análises a seguir voltam-se para o detalhamento dos erros ortográficos e suas motivações fonológicas.

5.2 Os processos fonológicos e a escrita dos alunos

Antes de o estudo voltar-se para a análise dos dados quanto à maneira como ocorrem e por que ocorrem os erros ortográficos, procurou-se quantificar, por aluno, a presença dos processos fonológicos que interferem na escrita de cada um deles. O gráfico 04, a seguir, traduz essa informação.

GRÁFICO 04: A escrita dos alunos X processos fonológicos



Fonte: Pesquisa direta.

Conforme se constata pelos dados mostrados no gráfico 04, apenas para 03 (três) alunos pode-se afirmar que suas escritas não estão fortemente apoiadas na oralidade. Inclusive, uma aluna, Aa 06, não apresentou nenhum erro ortográfico com motivação fonológica. Já na escrita de 15 (quinze) alunos, cerca de 71% do total dos sujeitos, estão presentes erros ortográficos que caracterizam de 9 (nove) a 12 (doze) dos processos fonológicos estudados e analisados nessa pesquisa. Ressalte-se ainda que nessa faixa, dos 15 (quinze) alunos, 12 (doze) registram a presença de mais de 10 (dez) processos fonológicos na escrita. Esses números comprovam a necessidade de estudá-los e analisá-los.

5.3 Os erros ortográficos produzidos e suas motivações

A apresentação dos dados obtidos quanto aos erros por motivação fonológica, considerando os processos fonológicos envolvidos, segue uma ordem em que, primeiramente,

são mostrados os resultados que envolvem o fonema vocálico e, em seguida, os que envolvem o fonema consonantal.

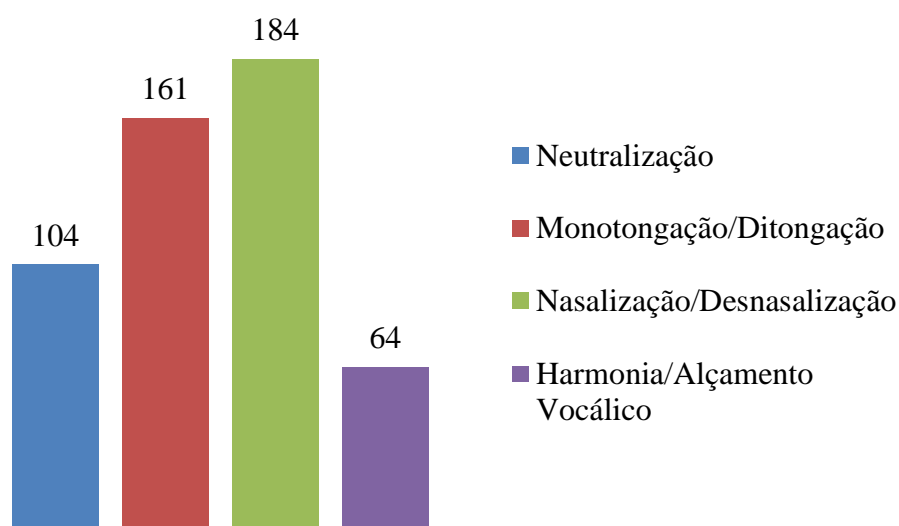
5.3.1 A motivação fonológica com o fonema vocálico

Considerando-se que o segmento vocálico estará presente em todas as sílabas das palavras, ocupando a posição de núcleo e de coda (quando semivogal), o esperado será um registro maior de processos que envolvam apagamentos e substituições referentes a esses segmentos, se comparados com os processos referentes aos segmentos consonantais.

De fato, os processos fonológicos demonstrados no gráfico 04 foram responsáveis pela ocorrência de 43,80% do total de erros ortográficos produzidos por motivação fonológica. Tal percentual não se torna maior, em razão da proposta de se analisarem apenas as ocorrências mais predominantes.

Ao tipificar quais processos foram mais recorrentes, quando o segmento analisado é o fonema vocálico, observam-se os resultados destacados no gráfico 05, a seguir.

Gráfico 05: Distribuição dos erros considerando o segmento fonema vocálico



Fonte: Pesquisa direta.

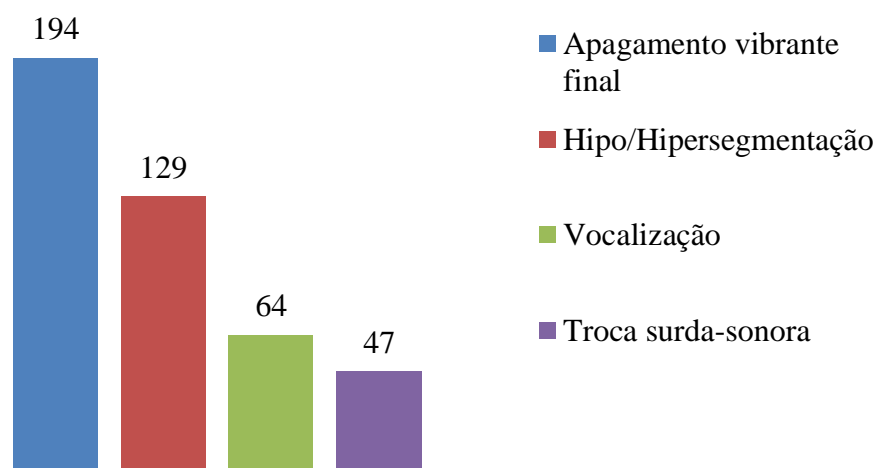
As ocorrências para os erros ortográficos acima detalhados foram: neutralização (104), monotongação/ditongação (161), nasalização/desnasalização (184) e harmonia/alçamento vocálico (64). Outros, menos frequentes, como a generalização, também foram registrados.

5.3.2 A motivação fonológica com o fonema consonantal

Quando o segmento consonantal é o objeto da motivação fonológica para o registro de erros ortográficos, tem-se o registro total de 434 ocorrências para os quatro processos fonológicos mais predominantes. Observa-se amplo predomínio dos erros motivados pelo apagamento da vibrante /r/ em posição de coda silábica, no final da palavra, com o percentual de 44,70%. A segunda maior ocorrência ficou por conta dos processos de hipossegmentação e hipersegmentação, com 29,72%. A terceira e quarta maiores ocorrências ficaram por conta dos processos da troca de surdas-sonoras e vocalização do fonema /l/, 14,75% e 10,83% respectivamente.

Em relação ao total de erros ortográficos com motivação fonológica (1171), ocorrências com os segmentos consonantais foram responsáveis por 37,06% do total de erros ortográficos produzidos. É o que se observa no gráfico 06, a seguir.

Gráfico 06: Distribuição dos erros considerando o segmento fonema consonantal



Fonte: Pesquisa direta.

As motivações fonológicas para as ocorrências dos erros ortográficos se manifestaram na seguinte ordem: apagamento do /r/ em final de palavra (194), hipossegmentação e hipersegmentação (129), trocas de fonemas surdos-sonoros (64) e vocalização do fonema /l/ (47). Outros, menos frequentes, como a generalização e supergeneralização, despalatalização e palatalização ocorreram na ordem de 19,14%.

5.4 Análise dos dados: como e por que ocorrem os erros ortográficos

Nessa etapa da análise, os erros ortográficos encontrados nos textos dos alunos têm descritas a sua realização e a sua motivação. Dada a diversidade dos erros levantados, já mostrada no quadro 18, a proposta é detalhar e analisar aqueles erros que tiveram maior ocorrência para os quais se chama a atenção e se propõe uma intervenção na seção seguinte deste capítulo.

5.4.1 Troca das vogais médias **e** e **o** postônicas finais por vogais altas **i** e **u**

O quadro fonêmico dos segmentos vocálicos fixados nos estudos de Camara Jr. (1991) estabelece que em razão do processo de neutralização, a distinção entre as vogais médias (**e** e **o**) e as vogais altas (**i** e **u**) deixa de existir, revelando um quadro fonêmico de apenas 03 vogais / a, i, u /, quando essas se realizam em posição silábica postônica, especificamente, átona final.

Em razão dessa inexistência de oposição, quando o uso de um ou outro fonema não altera o significado da palavra, a ocorrência dos erros ortográficos envolvendo a escrita das vogais altas e médias se mostrou bastante frequente nos textos analisados.

Os dados coletados estão presentes na escrita de palavras tais como as mostradas no quadro 19, a seguir:

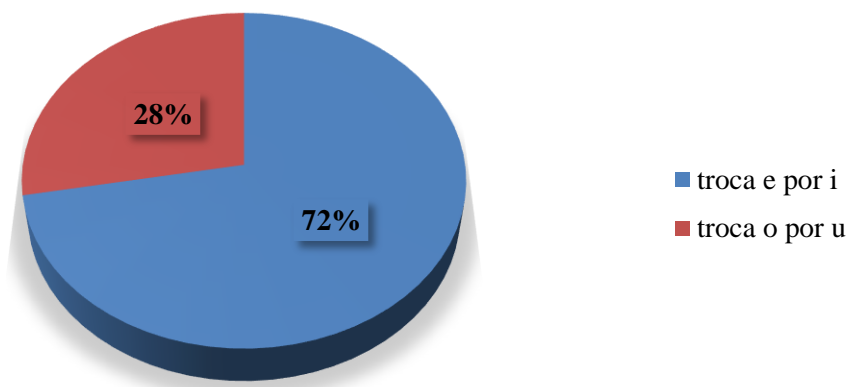
Quadro 19: Troca de vogais médias por altas: em sílaba átona final

Dado da escrita (fonológica)	escrita ortográfica	vogais envolvidas na troca
alegri	alegre	e por i
peixi	peixe	e por i
tomati	tomate	e por i
tiu	tio	o por u
au	ao	o por u
sidu	sido	o por u

Fonte: Pesquisa direta.

O que se percebe, pelos dados obtidos, é que a troca da vogal média **e** pela vogal alta anterior **i** é mais produtiva que a troca da vogal média **o** pela vogal alta posterior **u**. São 72% das ocorrências contra 28%. É o que mostra o gráfico 07 a seguir:

Gráfico 07: Troca de vogais médias pelas vogais altas: ocorrências



Fonte: Pesquisa direta.

Em conformidade com os estudos já realizados por outros pesquisadores, Miranda (2010) por exemplo, os alunos processam em maior quantidade a troca da vogal média **e** pela vogal alta anterior **i**. Ainda não há uma explicação pautada em estudos para esse tipo de predominância, uma vez que ambas as vogais médias são passíveis de neutralização. A autora argumenta que uma explicação possível seria que a letra **o**, quando átona final, tem valor morfológico de marcação de gênero (vogal temática), característica essa que falta à vogal **e**. Das ocorrências observadas de troca da letra **o** pela letra **u**, em apenas 03 (três) casos, *pássaru>pássaro*; *tiu>tio* e *amigu>amigo*, o conhecimento de que a marcação de gênero masculino é feita com a vogal **o** não impediu o erro ortográfico.

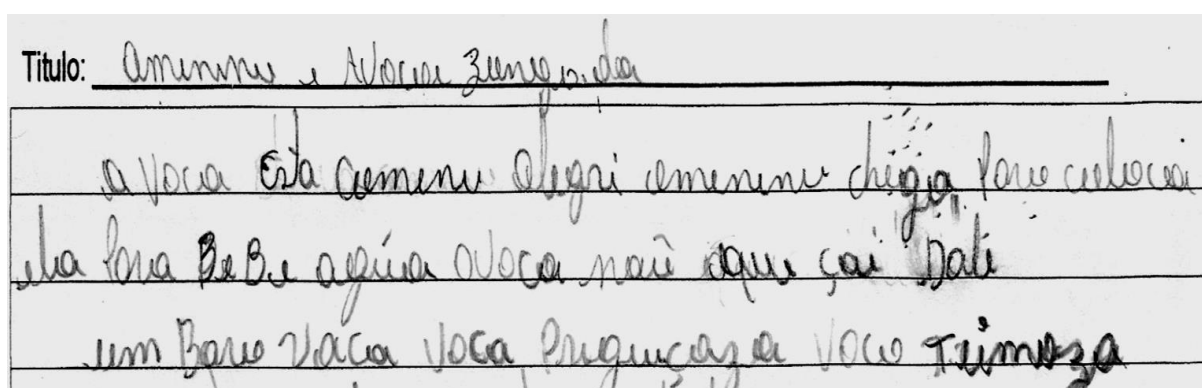
Mesmo pelo fato de a troca da vogal média **o** pela alta **u** ocorrer com menor frequência, é conveniente explicitar que foram detectadas ocorrências em que a troca se faz de maneira inversa, isto é, troca-se a vogal alta **u** pela vogal média **o**. Estudos realizados, por exemplo, os de Miranda (2010), consideram esses erros como decorrentes de uma supergeneralização ou generalização, como os define Zorzi (1998, 2009), em que esse tipo de troca se dá em razão da internalização feita pelo aluno de regra que “tendo som de **u**, escreve-se **o**” ou “tendo som de **i**, escreve-se **e**”. A pesquisa realizada mostrou que as trocas por supergeneralização aconteceram quase na sua totalidade com a classe gramatical dos verbos, quando se observaram as seguintes escritas: *caio>caiu*; *vio>viu*; *saio>saiu*.

No que se refere à variável classe gramatical de palavras, percebe-se o processo da neutralização presente em quase todas, como substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, artigos e outras mais. É na classe dos pronomes que se percebe uma maior ocorrência, seguida dos artigos em contração com preposições.

Como afirma Da Hora (2009), é na posição átona final, sílabas consideradas mais débeis, em que as alterações com os segmentos vocálicos acontecem com maior frequência. De fato, na posição átona final, foram observadas 104 (cento e quatro) ocorrências, enquanto que ao fazer as observações das alterações que ocorrem nas outras posições silábicas, a saber pretônica e postônica não final, em que os processos que se manifestam são a Harmonia Vocálica e o Alçamento, houve o registro de apenas 64 (sessenta e quatro) erros ortográficos que serão tratados na seção seguinte.

Registra-se a seguir, na figura 08, um fragmento da escrita do aluno Ao 20, que ilustra esse tipo de erro ortográfico.

Figura 08: Fragmento de texto do aluno Ao 20: a neutralização



Fonte: Pesquisa direta.

Dentre outros erros ortográficos produzidos, o aluno registra por duas vezes a palavra **meninu** para **menino** e uma vez a palavra **alegri** para **alegre**. Isto revela a influência do processo da neutralização na escrita do aluno.

5.4.2 Troca das vogais e e o por i e u quando em posições pretônica e postônica não final

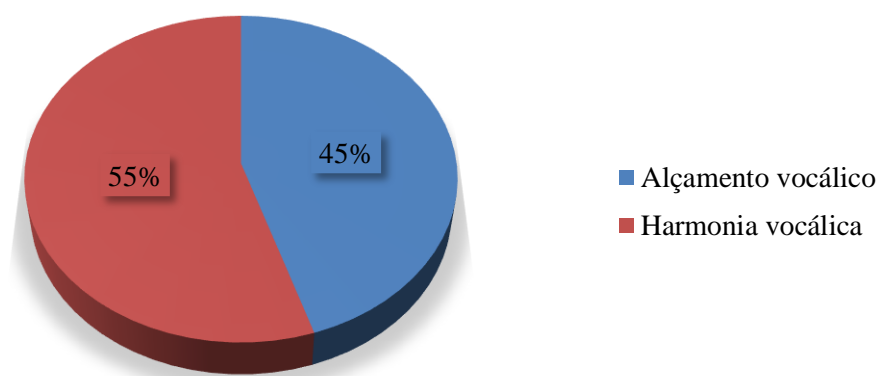
Também nas posições pretônicas, iniciais ou não, constatou-se a ocorrência de troca das vogais médias e e o pelas vogais altas i e u. O processo responsável por essas trocas não é mais o da neutralização, uma vez que, nessa posição silábica, não há perda de oposição entre os fonemas vocálicos que se apresentam em número de cinco / a, e, i, o, u /. Tem-se agora, os processos da Harmonia Vocálica, também conhecidos como assimilação, e o do alçamento vocálico.

Esses dois processos fonológicos se assemelham no fato de, em ambos, ocorrer a elevação da vogal média, que passa a ser registrada como alta. Contudo, o contexto silábico favorecedor dos respectivos processos se distingue de um para o outro. Na harmonia vocálica, registra-se, necessariamente, a presença de uma vogal alta (**i** ou **u**) na sílaba tônica da palavra.

É o caso de registro do tipo *vistir*>*vestir*. Por outro lado, no processo de alçamento vocálico, a elevação da vogal média para vogal alta não apresenta um contexto silábico definido como favorecedor.

Os erros decorrentes desses dois processos tiveram o registro de 64 ocorrências, cerca de 5,46% do total de erros com motivação fonológica (1171). O gráfico 08 mostra a distribuição das ocorrências entre eles.

Gráfico 08: Harmonia Vocálica X Alçamento



Fonte: Pesquisa direta.

A Harmonia Vocálica (35 ocorrências) apresentou um discreto aumento em relação ao alçamento (29 ocorrências). Vê-se, pelos dados coletados, que a presença de uma vogal alta (**i** ou **u**) na sílaba tônica vizinha é fator determinante para a conseqüente elevação da vogal média posicionada na sílaba pretônica. Os dados comprovam os estudos de Miranda (2010) corroborando os estudos de Bisol (1998). Vejam-se alguns exemplos das escritas encontradas nas amostras coletadas.

Quadro 20: Harmonia Vocálica e Alçamento na escrita dos alunos

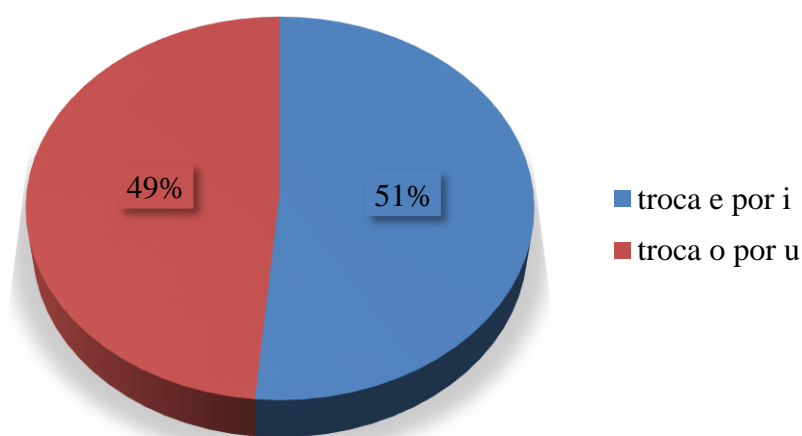
Dado da escrita (fonológica)	Escrita ortográfica	Processo fonológico	Trocas envolvidas
Pudiam	podiam	harmonia vocálica	o por u
Pueira	poeira	Harmonia vocálica	o por u
Cigunda	segunda	Harmonia vocálica	e por i
Iscutei	escutei	Harmonia vocálica	e por i

Dado da escrita (fonológica)	Escrita ortográfica	Processo fonológico	Trocas envolvidas
Inprego	emprego	Alçamento	e por i
Fugueti	foguete	Alçamento	o por u
Duenti	doente	Alçamento	o por u
Muleque	moleque	Alçamento	o por u

Fonte: Pesquisa direta.

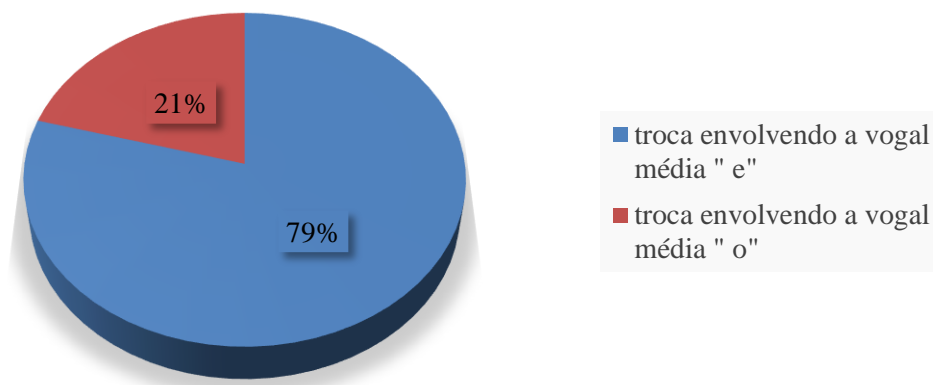
Quanto ao processo de harmonia vocálica, quando se analisa quais as vogais envolvidas no processo de troca, se entre a média e alta anterior (e ~ i) ou se entre a média e alta posterior (o ~ u), os dados coletados apontaram para uma quase igualdade no número de ocorrências. Nesses processos, não há predomínio que evidencie uma preferência do aluno ou um motivo que a justifique. Foram 18 (dezoito) ocorrências envolvendo a troca (e ~ i) e 17 (dezessete) envolvendo a troca (o ~ u). É o que se percebe com o gráfico 09, a seguir.

Gráfico 09: Distribuição das vogais médias pretônicas envolvidas nas trocas com as vogais altas



Fonte: Pesquisa direta.

Com o alçamento vocálico, segundo processo fonológico que motiva erros ortográficos caracterizados como a troca de vogais médias por vogais altas, mesmo não se tendo uma vogal alta no contexto da sílaba seguinte que as justifique, já se tem uma predominância de ocorrências envolvendo a vogal média **e**, trocada pela alta **i**. São 23 ocorrências, cerca de 79%, do total das trocas. Observe-se o gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10: Alçamento vocálico: vogal envolvida na troca

Fonte: Pesquisa direta.

Bisol (1981) também busca uma explicação para essa motivação fonológica. Segundo a autora, nesses casos, o que irá influenciar o alçamento vocálico serão os fonemas consonantais presentes no contexto silábico de sílaba seguinte à vogal média. Seus estudos apontam que a presença dos arquifonemas /N / e / S / logo após a média inicial se revela uma forte motivação.

De fato, os dados coletados apontam para o percentual de 65% em que as escritas registradas tinham como contexto silábico a presença dos arquifonemas /N / e /S / na sílaba seguinte, após a média inicial. Foram observadas as seguintes grafias: desapareceram>desapareceram (8); senhor>senhor; incher>encher; destaque>destaque, dentre outras.

Os estudos de Bisol (1981, 2005, 2013) supracitados, têm por base a realização oral e não a escrita das palavras. Contudo, eles se fazem pertinentes a essa análise aplicada aos erros ortográficos, em razão do apoio na oralidade caracterizado na escrita dos alunos sujeitos dessa pesquisa.

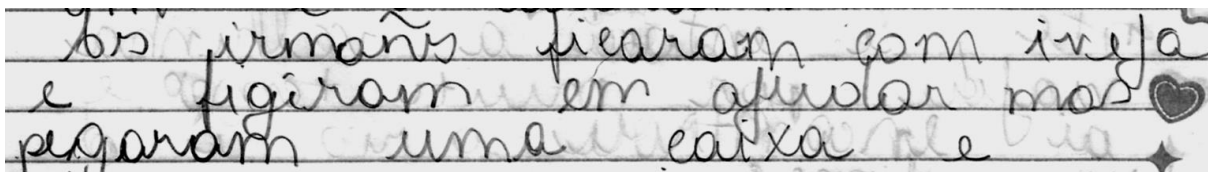
Os três processos fonológicos, mostrados e analisados até aqui, são motivadores de erros ortográficos que provocam a troca entre os segmentos vocálicos - vogais médias por vogais altas -, sem contudo, provocar alteração na estrutura silábica. Os processos fonológicos seguintes têm como consequência erros ortográficos em que fica clara a modificação nessas estruturas, ocasionadas por inserções ou apagamentos de segmentos.

5.4.3 Inserções e apagamentos: nasalização e desnasalização

Na figura 09, a seguir, mostram-se através de um fragmento de texto da aluna Aa 01, exemplos de erros ortográficos que caracterizam a nasalização e desnasalização presentes na

amostra coletada. Vê-se uma dupla nasalização na palavra **irmãs**, grafada como **irmañs**. Na grafia das palavras **iveja** e **figiram**, para **inveja** e **fingiram** está caracterizada a desnasalização.

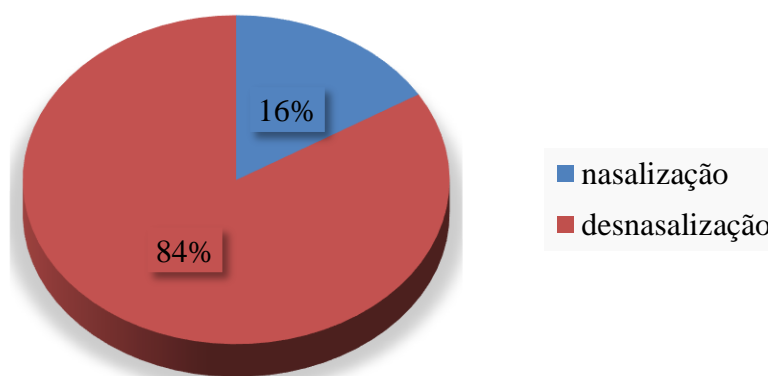
Figura 09: Fragmento de texto da aluna Aa 01: nasalização e desnasalização



Fonte: Pesquisa direta.

Os processos de nasalização/desnasalização foram responsáveis pela ocorrência de 184 (cento e oitenta e quatro) erros ortográficos, sendo 30 (trinta) de nasalização e 154 (cento e cinquenta e quatro) de desnasalização. Juntos, respondem por 15,71% dos erros com motivação fonológica. O gráfico 11, a seguir, explicita a distribuição entre os dois processos.

Gráfico 11: Nasalização X desnasalização: distribuição



Fonte: Pesquisa direta.

Mostram-se abaixo, algumas das ocorrências de escritas realizadas, caracterizadas pela nasalização e desnasalização, nas quais já se pode observar que tais processos afetam o constituinte silábico coda, em uma das sílabas da palavra escrita. Na nasalização, o aluno insere um elemento nasalizador – que no PB pode ser feito a partir do sinal diacrítico til (~) ou de um fonema consonantal nasal, /m, n, ɲ/, que assumem a característica de um arquifonema /N/.

Para a desnasalização, processo que registrou maior motivação para os erros produzidos, há o apagamento desse arquifonema nasalizador, reduzindo uma estrutura silábica CVN para CV, estrutura essa, considerada canônica pelos estudiosos da aquisição da linguagem escrita, como Cagliari (1999b), Lemle (1995), Zorzi (1998 e 2009), dentre outros. Isso acontece porque esse é o primeiro modelo de estrutura silábica adquirido pelas crianças em processo de aquisição

da linguagem, sendo também o primeiro ensinado e aprendido nas escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 21: Nasalização X desnasalização

Dado da escrita	Escrita ortográfica	Processo fonológico
iveja	inveja	Desnasalização
chorado	chorando	Desnasalização
inteligete	inteligente	Desnasalização
nuve	nuvem	Desnasalização
Via	vinha	Desnasalização
comingo	comigo	Nasalização
nunvens	nuvens	Nasalização
conzinha	cozinha	Nasalização
lanma	lama	Nasalização
bontou	botou	Nasalização

Fonte: Pesquisa direta.

Percebe-se nas nasalizações ocorridas que o aluno chega, às vezes, a uma dupla nasalização como, por exemplo, em *manhã*>*manhã*, em que ocorre a adição do fonema /m/ em coda silábica, na função de nasalizar uma palavra já nasalizada pelo diacrítico (~). No caso da palavra *lanma*>*lama*, em que o fonema /a/ já é nasalizado por contaminação, isto é, por estar em fronteira silábica com o fonema /m/ que é um dos nasalizadores, o aluno parece exercer o conhecimento das regras de nasalização e generaliza, acrescentando o fonema /n/ na palavra que já é pronunciada de maneira nasalizada.

Quanto à classe de palavra que favorece esse processo de nasalização (ou dupla nasalização), não há dado que indique predominância de uma sobre a outra. Os dados de escrita coletados registram ocorrências em todas as classes gramaticais. Também não há preferência quanto ao posicionamento da sílaba na palavra, pois os exemplos citados mostram a ocorrência em sílaba inicial, medial ou final.

Considerando o processo da desnasalização, na análise dos dados obtidos vê-se a clara redução do padrão silábico de CVN para CV, acontecendo o processo em quase todas as classes gramaticais indistintamente. O tamanho da palavra (número de sílabas) também se mostrou fator independente.

Da Hora (2009) sobre o processo da desnasalização afirma que esse processo não é favorecido em sílabas tônicas finais, bem como, estaria restrito a itens lexicais com terminação –am e –em.

As análises a seguir são feitas buscando-se relacionar a desnasalização quanto ao nível de tonicidade (se em sílaba átona ou tônica) e quanto às terminações que favoreceriam o apagamento da nasal, (-aN, -eN, -iN, -oN, -uN) na escrita dos dados obtidos. Para isso, foi elaborado o quadro abaixo, com o número de ocorrências observadas.

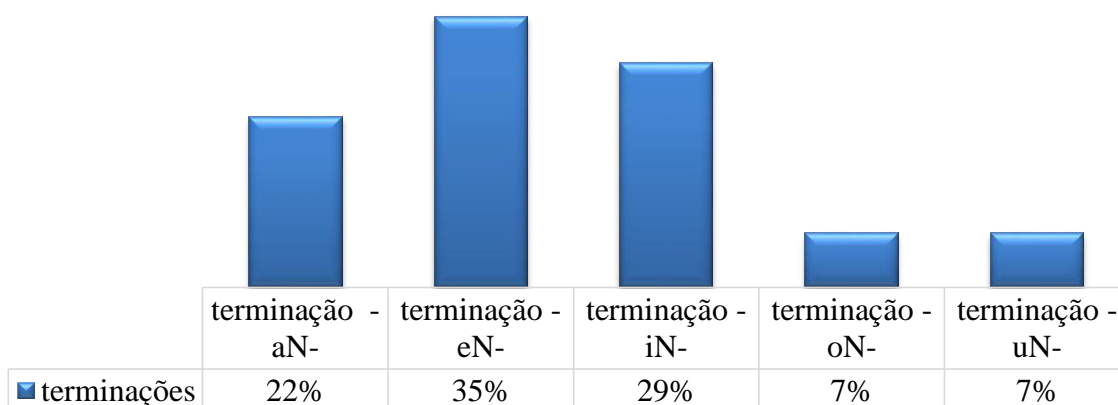
QUADRO 22: Terminações silábicas X tonicidade das palavras desnasalizadas

Terminações					Tonicidade	
aN	eN	iN	oN	uN	Átona	Tônica
31	49	41	10	09	62	78

Fonte: Pesquisa direta.

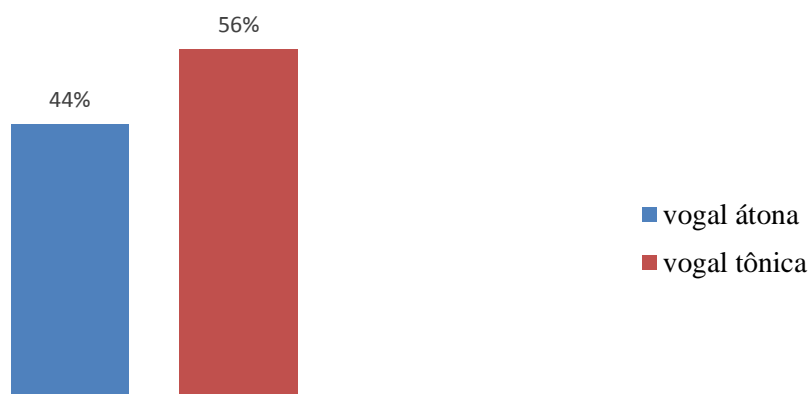
Nos gráficos a seguir, 12 e 13, constam os dados mostrados acima, de maneira comparativa, quanto às terminações e tonicidade respectivamente:

GRÁFICO 12: Terminações silábicas X desnasalização (%)



Fonte: Pesquisa direta.

GRÁFICO 13: Tonicidade X apagamento da nasal (%)



Fonte: Pesquisa direta.

Contrariando dados apresentados por Da Hora (2009), os alunos da turma pesquisada, fazem o apagamento da nasal, em todas as terminações, com predomínio para as terminações eN (35%), iN (29%), seguidas da terminação aN (22%). Isso indica que as vogais médias e altas anteriores são mais suscetíveis à perda da nasalidade. Quanto à posição silábica (átona ou tônica) em que ocorre o apagamento, também não há convergência com os dados do autor, uma vez que na amostra coletada o apagamento ocorre de maneira quase semelhante entre as duas posições silábicas, com um pequeno predomínio em favor da posição silábica tônica.

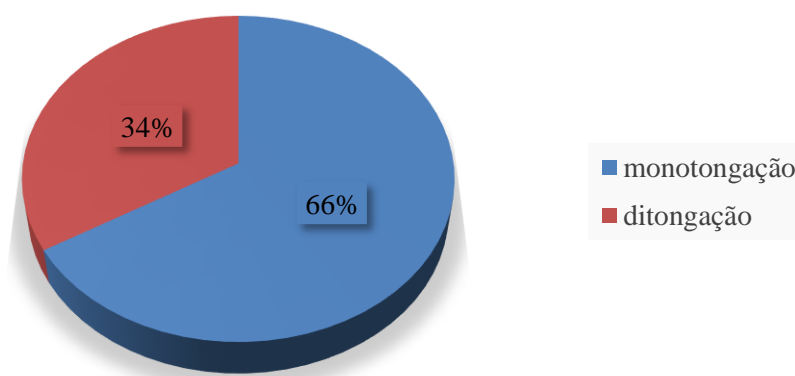
Um dado convergente com os de Da Hora (2009) é a existência de desnasalização em que o aluno faz o apagamento da nasal em itens lexicais verbais, em que a terminação -am é apagada e a vogal *a* sofre alçamento para a vogal média *o*. Existem nos dados coletados 11 ocorrências desse tipo de desnasalização: *viviro>viveram*; *morero>morreram*; *começaro>começaram*; *foro>foram*, dentre outros.

5.4.4 Inserções e apagamentos: ditongação e monotongação

A ditongação e a monotongação também são dois processos cujas ocorrências refletem-se em erros ortográficos que alteram a estrutura silábica. A análise dos dados coletados buscará observar em quais tipos de ditongos, quais os ditongos e em qual contexto silábico esses processos são mais produtivos.

Os dados coletados apontam para uma ocorrência maior da monotongação em relação à ditongação. Foram 107 (cento e sete) ocorrências, contra 54 (cinquenta e quatro), significando que para esses dois processos, o aluno apaga segmento muito mais que insere. Comprova-se, pois, com os apagamentos, a tentativa de reduzir estruturas silábicas mais complexas à estrutura CV. Veja-se o gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14: Ditongação X Monotongação

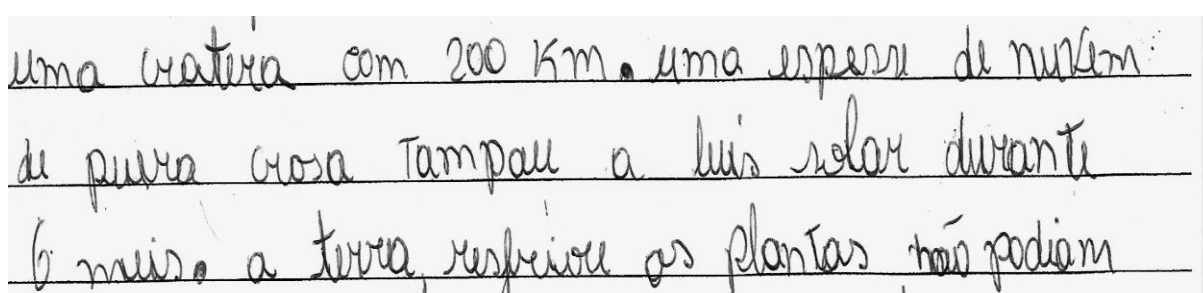


Fonte: Pesquisa direta.

Os dados evidenciaram que das 54 (cinquenta e quatro) ocorrências registradas de ditongação, pode-se afirmar que a vogal **i** tem preferência para o *status* de vogal epentética. Foram registradas 42 (quarenta e duas) ocorrências para a inserção desse segmento vocálico, enquanto a vogal **u** foi inserida na sílaba em apenas 12 (doze) ocorrências. Alguns registros da escrita nos dados coletados foram: **luis>luz**; **meis>mês**; **nois>nós**; **touda>toda**; **adoutou>adotou**, **morou>moro**, dentre outros. Fica comprovada o caráter epentético da vogal **i** estabelecido por Bisol (1999).

Segue abaixo, na figura 10, fragmento de texto com o registro de erros ortográficos característicos de ditongação: **luis** para **luz** e **meis** para **mês**.

Figura 10: Fragmento texto aluno Ao 19: ditongação



Fonte: Pesquisa direta.

A inserção da vogal **u** mantém um padrão de ser sempre após a vogal **o**. Já a inserção da vogal **i** tem contexto silábico mais diversificado, sendo inserido após todas as vogais, exceto a própria vogal **i**. A epêntese com a vogal **i** também se mostrou favorecida pela presença de alguns fonemas consonantais em coda silábica, dentre eles, o arquifonema /S/ e, em número menor, com o fonema /ʎ/ em ataque silábico. Essa tendência já era esperada, em razão da restrição estabelecida para a formação da coda silábica, posvocálica, conforme Bisol (1999), posição restrita, no caso das consonantes, aos fonemas /l, r/ e aos arquifonemas /S, N/.

No quadro 23, a seguir, mostram-se exemplos de algumas ocorrências de ditongação, com a epêntese da vogal **i**.

Quadro 23: Fonemas favorecedores da ditongação com a vogal i

Arquifonema /S/	Fonema /ʎ/
mais > mas	
atraiz > atrás	
faiz > faz	

Arquifonema /S /	Fonema /ʃ /
feiz>fez	velhia>velha alhio>alho
treis>três	
veis>vez	
luiz>luz	
Nois>nós	
Meis>mês	

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme o quadro 23, a ditongação tendo como contexto silábico seguinte o arquifonema /S/ predomina. Foram 31 (trinta e uma) das 54 (cinquenta e quatro) ocorrências de ditongação registradas.

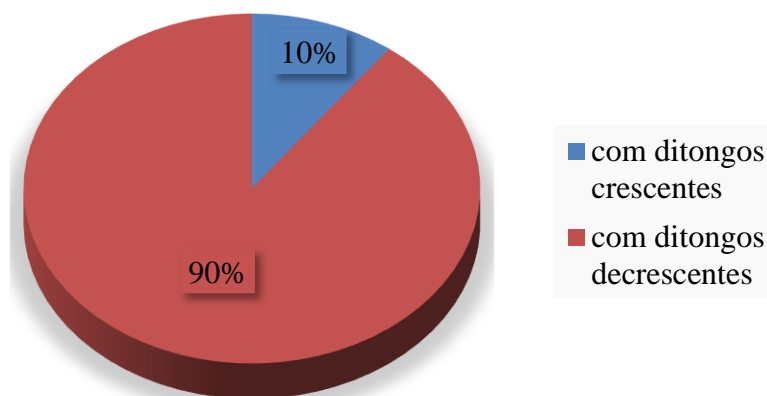
Quanto aos postulados de Leite, Callou e Moraes (2003) não foram encontrados dados na pesquisa que caracterizasse a ditongação pela modificação de uma consoante, em posição de coda silábica, a exemplo de (*mal* → *ma[u]*).

Nos erros ortográficos provocados pelo apagamento de um segmento vocálico, no caso de uma semivogal ou *glide*, nas quais ocorre uma redução de um ditongo à condição de um monotongo, a análise dos dados obtidos partiu, primeiramente, para a definição do tipo de ditongo (crescente ou decrescente) que favorece mais a monotongação.

Os dados coletados informaram que esse processo é mais produtivo entre os ditongos decrescentes, foram 96 (noventa e seis) ocorrências, contra 11 (onze) para a monotongação entre os ditongos crescentes. Tal achado não poderia ser diferente, uma vez que estudos, dentre eles o de Bisol (1999) e o de Camara Jr. (1991) reconhecem a existência verdadeira apenas dos ditongos decrescentes, uma vez que os ditongos crescentes são passíveis de variação com o *hiato*.

Também, conforme Da Hora (2009), é entre os ditongos decrescentes que se situam aqueles denominados *leves*, que apresentam a característica de, mesmo fazendo-se o apagamento da semivogal, não provoca alteração no sentido, favorecendo o seu apagamento também na escrita. O gráfico 15, a seguir, mostra a relação entre a ocorrência da monotongação distribuída entre os dois tipos de ditongos.

Gráfico 15: Redução dos ditongos: crescente X decrescente

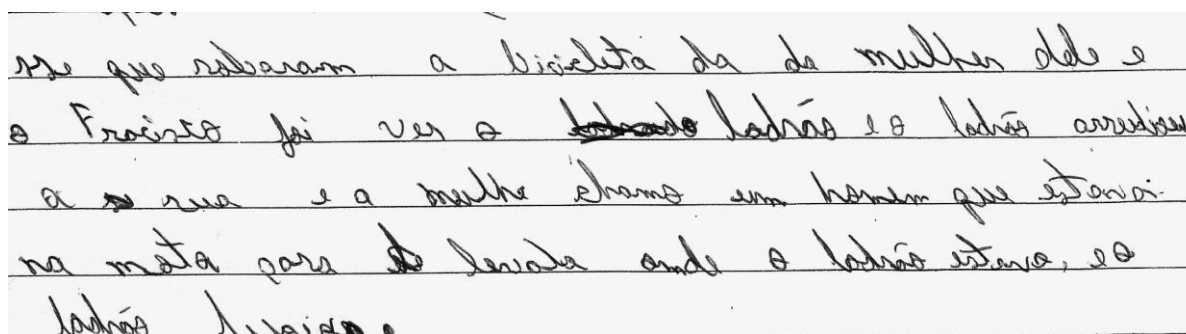


Fonte: Pesquisa direta.

Os registros ocorridos com os ditongos crescentes se resumiram a três palavras: espece>espécie (9), canaro>canário e feras>férias. Confirma-se, portanto, a monotongação ocorrendo, prioritariamente, com ditongos decrescentes.

Quanto à classificação dada por Da Hora (2009) para os ditongos decrescentes, dividindo-os em verdadeiros e falsos (leves), pode-se, com os dados obtidos, a não existência de monotongação com os ditongos ditos verdadeiros, aqueles em que não ocorre o processo da monotongação em razão de alterar o sentido da palavra como, por exemplo, o registro da palavra **barro** para a palavra original **bairro**. Assim, os dados obtidos indicam a monotongação com os chamados falsos ditongos decrescentes. É o que se pode constatar, conforme palavras constantes no quadro 24 a seguir e na figura 11 a seguir, referente fragmento de texto produzido pelo aluno Ao 17. Observe-se a grafia de **robaram** para **roubaram** e **chamo** para **chamou**.

Figura 11: Fragmento de texto aluno Ao 17: monotongação



Fonte: Pesquisa direta.

No que se refere à monotongação dos ditongos decrescentes, a análise feita indica a sua ocorrência tanto em coda interna quanto em coda final. Os números, quase próximos, 47

(quarenta e sete) ocorrências em coda interna e 42 (quarenta e duas) ocorrências em coda final comprovam a tendência estabelecida nos estudos de Zorzi (1998, 1999), Miranda (2010, 2012) dentre outros, de apagamento de segmentos que em coda silábica travam uma sílaba, apresentando uma estrutura de sílaba CVC. Os alunos fazem os apagamentos para o retorno à estrutura da sílaba canônica CV.

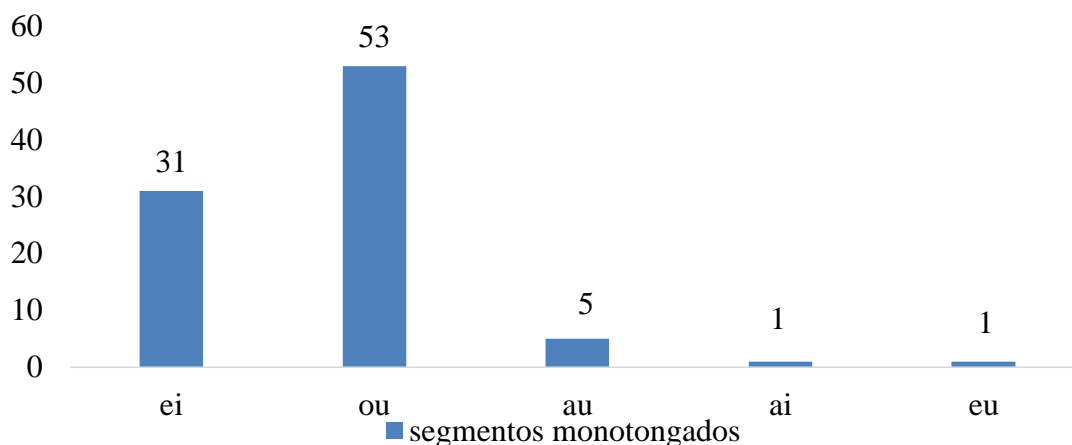
Apesar de a literatura consultada quanto ao processo da monotongação não indicar como se comporta esse processo quando se considera o tipo de palavra monotongada (se verbos ou nomes), nessa pesquisa, foi possível observar que houve maior registro em nomes (62) com predomínio do apagamento em coda interna, em comparação aos verbos (45), com o predomínio do apagamento em coda final. Na quadro 24, a seguir, mostram-se alguns exemplos dos registros encontrados.

Quadro 24: Monotongação: nomes X verbos

Monotongação com verbos	Monotongação com nomes
encontro>encontrou	bejo>beijo
robam>roubam	pexe>peixe
ovia>ouvia	ligero>ligeiro
pergunto>perguntou	robo>roubo
tombo>tombou	golero>goleiro
chamo>chamou	puera>poeira
mato>matou	toro>touro
chego>chegou	cenora>cenoura
termino>terminou	loça>louça
sobro>sobrou	bestera>besteira
chuto>chutou	encrequera>encrequeira
banho>banhou	Ferrera>Ferreira

Fonte: Pesquisa direta.

Observa-se, ainda, que nos ditongos decrescentes, o apagamento em alguns segmentos (V + SV) têm maior ocorrência em relação a outros. Quando o apagamento é da semivogal (glide) /y/, houve o predomínio do apagamento do ditongo /ey/ (ei) em detrimento dos demais. Já em relação ao apagamento da semivogal /w/, houve o predomínio do apagamento do ditongo /ow/ (ou) em detrimento dos demais. Veja-se o gráfico 16, a seguir:

Gráfico 16: Segmentos monotongados

Fonte: Pesquisa direta.

Os contextos silábicos que mais favorecem a ocorrência dos dois ditongos mais monotongados (/ow/ e /ey/) também foram analisados. Os dados obtidos indicaram que para os segmentos /ey/ o contexto silábico mais favorecedor da monotongação é a presença do fonema /r/ e /ʃ/ em posição de ataque na sílaba seguinte, havendo predomínio para o fonema /r/. Foi o que se observou, por exemplo, nas escritas das palavras *besteira>besteira*; *pedreiros>pedreiros*, dentre outras. Com esses dados, foi possível comprovar o que Bisol (1999) afirma sobre o ditongo /ey/, que se caracteriza variável diante de /s, r/, enquanto o ditongo /ow/ pode variar sem distinção de contexto.

O apagamento da semivogal [w] presente no ditongo /ou/ foi responsável por 58% das ocorrências registradas, sendo que a sua realização, com predomínio absoluto, ocorre na monotongação com verbos, no final da forma verbal da terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito do indicativo (ver quadro 24). Nos nomes, a monotongação do ditongo **ou** se mostrou mais frequente quando em fronteira silábica, isto é, com a presença do fonema /r/ em posição de ataque, na sílaba posterior à qual ocorre o ditongo /ou/. Escritas de palavras como *toro>touro* e *cenora>cenoura* estão na amostra coletada.

Os dados coletados também confirmam o postulado de Pedrosa (2014) quanto ao favorecimento da monotongação a partir da semelhança entre os traços fonéticos da vogal e semivogal, tanto em nomes como em verbos. Das 107 monotongações, foram 53 (cinquenta e quatro) ocorrências com o ditongo /ou/ e 31 (trinta e uma) ocorrências com o ditongo /ei/. A vogal /o/ se caracteriza por ser média de 2º grau, posterior arredondada, enquanto que a vogal /u/ se caracteriza por ser alta, também posterior e arredondada, já a vogal média anterior /e/ se assemelha à vogal alta posterior /i/, conforme Camara Jr. (1991). Para o contexto silábico de monotongação da semivogal /y/ os dados da pesquisa também mostram as escritas de **pexe** para

peixe e **beijo** para **bejo**, embora com pouca produtividade. Esses contextos das ocorrências do apagamento ou redução de segmentos, no caso da redução dos ditongos, como também no apagamento que será objeto de análise na seção seguinte, o apagamento do /r/ em posição de coda medial ou final, deverão ser levados em consideração quando da elaboração de uma proposta de intervenção para os erros ortográficos produzidos.

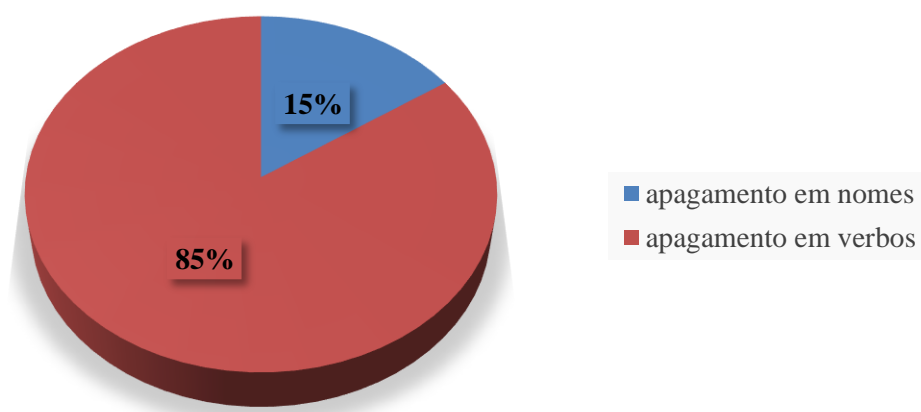
5.4.5 Apagamento do /r/ em coda medial e final

Os dados iniciais observados para esse processo de apagamento, mostram que o apagamento do fonema /r/ em coda final (final da palavra) tem predomínio absoluto em comparação ao apagamento desse fonema em coda medial (início ou meio da palavra). Das 210 (duzentas e dez) ocorrências, apenas 16 (dezesseis) foram registradas tendo como apagamento o fonema em coda medial. Dentre essas ocorrências, tem-se: próprio>próprio; fimina>firmina; ofão>órfão; cirurgia>cirurgia; vigem>virgem; Diceu>Dirceu, dentre outros.

Esses dados iniciais já comprovam o que foi postulado por Callou, Moraes e Leite (2013), para os quais o apagamento da vibrante se mostrou bastante produtivo em coda no final da palavra, se comparado ao apagamento em coda no meio da palavra.

Das 194 (cento e noventa e quatro) ocorrências de apagamento do /r/ em coda no final de palavra, observou-se que o processo de apagamento é mais produtivo entre os verbos. Foram 164 (cento e sessenta e quatro) contra 30 (trinta) para os nomes. Também ficam comprovados os dados de Callou, Moraes e Leite, como também de Oliveira (1983) referenciados em Da Hora (2009). Ambos os estudos apontam para os verbos como favorecidos nos apagamentos em coda final. O gráfico 17, a seguir, mostra o resultado, em percentual, da presente pesquisa.

Gráfico 17: Apagamento do /r/ em coda no final da palavra: nomes X verbos

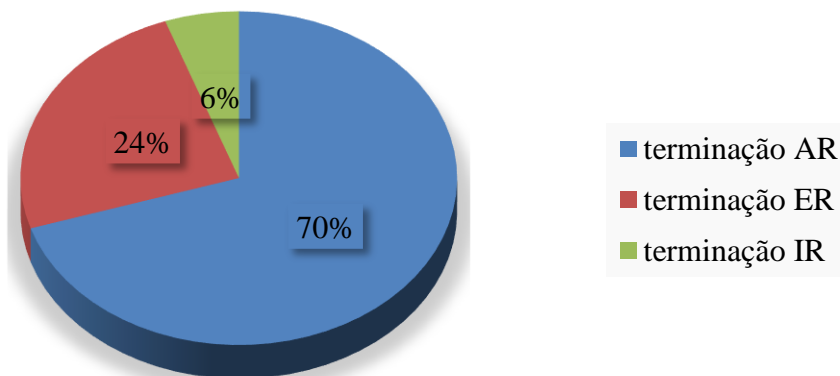


Fonte: Pesquisa direta.

Das 30 (trinta) ocorrências de apagamento do /r/ final em nomes, é possível extrair um padrão de apagamento ou um contexto silábico favorecedor desse processo que consiste no apagamento em posição de coda final. Outra constatação é que se trata de palavras oxítonas e de extensão variável (dissílabas, trissílabas ou polissílabas). Algumas ocorrências se repetem para mais de um aluno, em razão da mesma atividade executada por todos. Assim, tem-se com maior registro os seguintes itens lexicais: *pescado*>*pescador* (5); *mulhe*>*mulher* (6); *sola*>*solar* (6); *jogado*>*jogador* (2); *imperado*>*imperador*, *celula*>*celular*, dentre outros.

Os demais apagamentos, nas formas do infinitivo verbal, quando em construção de locuções verbais, com verbos regulares ou irregulares, têm a distribuição nas terminações AR, ER e IR de maneira diferenciada. A terminação –AR é a que mais sofre apagamento (70% das ocorrências), não porque o fonema vocálico /a/ seja contexto silábico favorecedor, mas em razão do número de verbos no PB, com terminação –AR ser infinitamente maior que os verbos das demais terminações. A distribuição do apagamento do /r/ de acordo com as terminações verbais está no gráfico 18, a seguir.

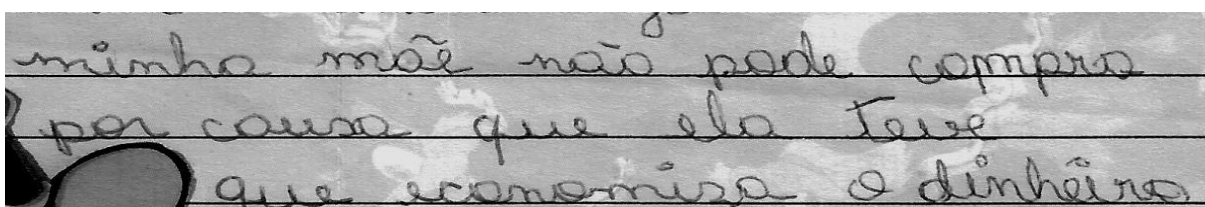
Gráfico 18: Apagamento do /r/ final X terminações verbais



Fonte: Pesquisa direta.

Através da figura 12, a seguir, pode-se constatar o apagamento do R nos verbos de primeira conjugação, caracterizados pela terminação AR. A aluna faz o apagamento nos verbos **comprar**, grafado como **compra**, e **economizar** grafado como **economiza**.

Figura 12: Fragmento de texto aluna Aa 11: apagamento do R



Fonte: Pesquisa direta.

Pelos dados coletados e analisados, é possível concluir, como já foi constatado em outros estudos, que o apagamento da vibrante (rótico) final, acontece principalmente em coda silábica, no final de palavras, sendo que o processo de apagamento é mais produtivo em verbos se forem comparados com os nomes (não-verbos). Registre-se também que o fonema vibrante /r/ é um travador silábico cuja estrutura silábica CVC é um complicador para a escrita dos alunos, que tendem a reduzi-la à estrutura canônica CV.

Finalizando a análise dos erros ortográficos resultantes de apagamentos, que implicam mudança na estrutura da sílaba, há também, nos dados coletados, os erros decorrentes do processo fonológico conhecido como a vocalização do fonema /l/, em que uma das possibilidades de escrita que se apresentam é a substituição desse fonema pela vogal alta posterior **u**. Com o fonema /l/ também se verifica o seu apagamento. É desses processos que se tratará a seguir.

5.4.6 Vocalização do fonema /l/: apagamentos e substituições

As figuras 13 e 14, a seguir, trazem o comportamento padrão dos alunos diante da necessidade de escrita do fonema /l/ em contexto silábico posvocálico: a substituição ou apagamento. Observe-se na figura 13, a escrita da aluna Aa 01, no primeiro fragmento, da palavra **cauça** para **calça**; no segundo fragmento da mesma aluna, tem-se **pardau** para **pardal**. Já no fragmento do aluno Ao 19, na figura 14, registra-se a grafia de **resutado** para **resultado**.

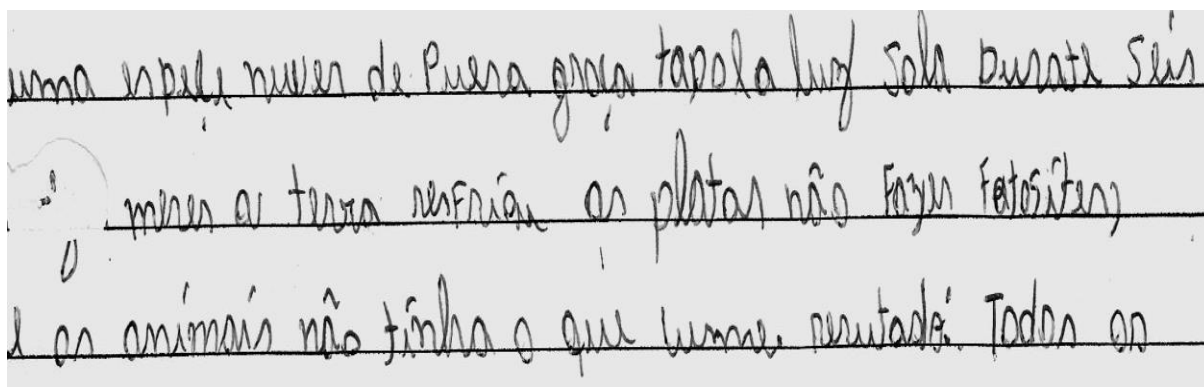
Figura 13: Fragmento de textos da aluna Aa 01: substituição do fonema /l/

O príncipe estava passando quando
 3 moças lindas estavam falando,
 se casar com ele daria-lhe um
 camião como nunca teve, e
 a do meio disse se casa-se
 com ele daria-lhe uma cauça
 como no mancão teve, e a última



Fonte: pesquisa direta.

Figura 14: Fragmento de texto do aluno Ao 19: apagamento do fonema /l/



Fonte: Pesquisa direta.

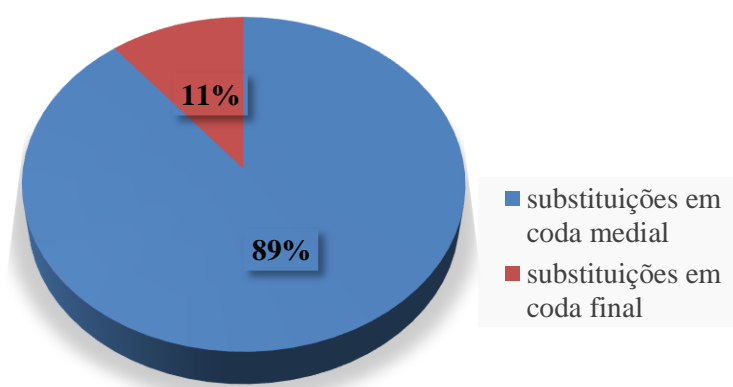
Os erros ortográficos observados na amostra coletada indicam dois procedimentos realizados pelos alunos quando têm que grafar o fonema /l/ em coda silábica. Observou-se ora a substituição do fonema /l/ por um fonema vocálico /u/, ora o apagamento do fonema /l/ quando esse fonema tem em seu contexto silábico, como fonema anterior, o fonema vocálico /u/. Nas figuras 13 e 14, tem-se a grafia das palavras **cauça** para **calça**; **pardau** para **pardal** e **resutado** para **resultado**. Confirmam-se as duas possibilidades enumeradas por Da Hora (2009) ao tratar da realização do fonema /l/ posvocálico: a troca pela vogal **u** ou o seu apagamento.

Influenciando a escrita para a ocorrência do apagamento do fonema /l/, além de se ter uma redução da estrutura silábica de CVC para CV, tem-se, também, o fato de não se ter no PB a formação do ditongo /uu/, já que o fonema /l/ tem pronúncia de [u]. A solução encontrada pelo aluno é o apagamento na escrita, refletindo o apagamento que já é feito na oralidade.

Do total das vocalizações e apagamentos (47), o apagamento foi registrado 10 (dez) vezes, mas restritos a três itens lexicais: **resutado**>**resultado** (8); **facudade**>**faculdade**; **descupa**>**desculpa**. Esses dados atendem à condição estabelecida por Da Hora (2009) de que o apagamento do fonema /l/ posvocálico acontecerá de forma categórica no contexto fonológico de uma sílaba cujo núcleo é ocupado pela vogal **u**.

Por outro lado, a realização do fonema /l/ como vogal alta /u/ leva à primeira, e mais recorrente, opção de escrita. Observam-se erros ortográficos, com a substituição do fonema /l/ pelo fonema /u/ quer em coda medial, quer em coda final. As seguintes escritas foram observadas na amostra obtida: **legau**>**legal**; **materiau**>**material** (coda final); **cauça**>**calça**; **maudição**>**maldição**; **baude**>**balde**; **Auves**>**Alves**; **Siuva**>**Silva** (coda medial). Veja-se o gráfico 19, a seguir, com a distribuição de cada situação.

Gráfico 19: Fonema /l/ em coda medial e final: substituições pelo fonema /u/



Fonte: Pesquisa direta

Confirma-se, portanto, maior produtividade da vocalização do fonema /l/ quando em posição de coda medial. Quando o processo resulta em apagamento, é também em coda medial que mais se manifesta. Esse dado não se realiza em conformidade com os estudos de Da Hora (2009) para quem a maior ocorrência da vocalização aconteceria em coda no final da palavra.

Quanto à presença do núcleo silábico que favoreceria a vocalização, os dados obtidos indicam maior produtividade com a vogal central baixa /a/. Das 32 (trinta e duas) vocalizações observadas, 21 (vinte e uma), cerca de 65,32% ocorreram com a vogal **a** no núcleo silábico, confirmando-se um dos postulados de Callou, Moraes e Leite (2013). Contudo, o segundo postulado não se confirmou nos dados encontrados, pois a vocalização tendo no contexto de fronteira silábica uma consoante velar só se registrou uma vez, com a escrita da palavra **augum** para **algum**. Por outro lado, na fronteira silábica com as linguodentais /t e d/ houve o registro de 17 (dezessete) ocorrências, dentre elas: *maudição*>*maldição*, *voutou*>*voltou*; *caudo*>*caldo*; *voutá*>*voltar*.

Os erros ortográficos analisados a seguir são consequentes das substituições de segmentos consonantais, em sílabas, no interior de palavras. São os erros decorrentes da troca de fonemas surdos por sonoros, ou sonoros por surdos.

5.4.7 Troca de letras com segmentos consonantais: fonemas surdos e sonoros.

Esse traço fonético de sonoridade está presente apenas em alguns fonemas consonantais e em todos os fonemas vocálicos, em cuja realização ocorre a vibração das cordas (ou pregas) vocais. Dentre os segmentos consonantais, são surdos ou desvozeados os fonemas /f, s, p, t, k

e /j/. A substituição, na escrita, desses fonemas por fonemas sonoros (sonorização) e a troca inversa, fonemas sonoros por surdos (dessonorização) foi responsável por 64 (sessenta e quatro) ocorrências de erro ortográfico. O quadro 25, a seguir, mostra algumas das ocorrências registradas.

Quadro 25: Trocas de fonemas surdo-sonoro X sonoro-surdo

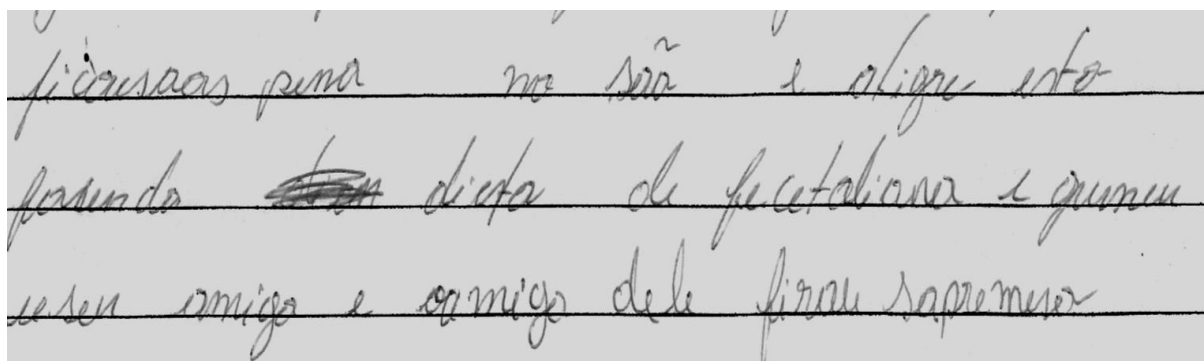
Tipo de troca	Fonemas envolvidos	Exemplos
Surda-sonora	/p/ por /b/	bediu>pediu
Surda-sonora	/t/ por /d/	pody>poty
Surda-sonora	/k/ por /g/	griou>criou
Sonora –surda	/b/ por /p/	patata>batata
Sonora-surda	/v/ por /f/	fai>vai
Sonora-surda	/d/ por /t/	obrigato>obrigado

Fonte: Pesquisa direta.

É conveniente ressaltar que tais trocas não foram verificadas na fala dos alunos³⁰.

Na figura 15, a seguir, apresenta-se fragmento de texto que exemplifica o registro de algumas trocas realizadas na escrita pelos alunos.

Figura 15: Fragmento de texto aluno Ao 15: troca surda/sonora



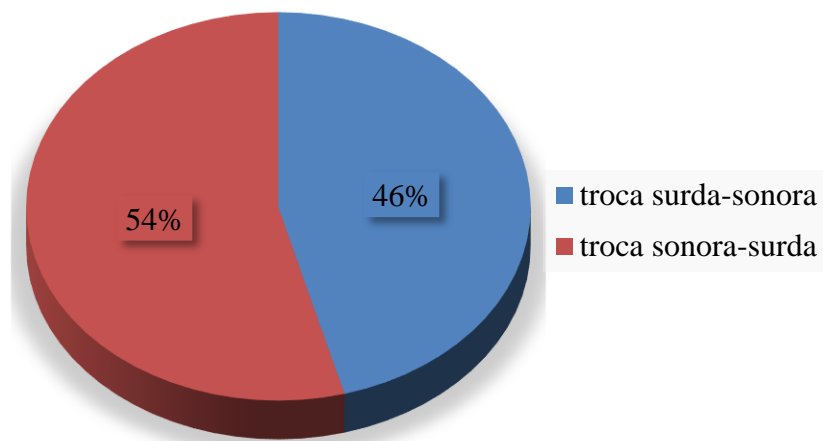
Fonte: Pesquisa direta.

O aluno realiza as trocas no trecho “*fazendo dieta de fecetaliana e gumeu u seu amigo e oamigo dele firou sapremesa*”.

³⁰ Apesar de não terem sido realizadas gravações de voz, os diálogos diários com os alunos durante todo o período de realização da pesquisa permitem fazer essa inferência.

O gráfico 20, a seguir, traz a distribuição das trocas dos segmentos consonantais, comparando o processo da sonorização com o da dessororização.

Gráfico 20: Sonorização X dessororização



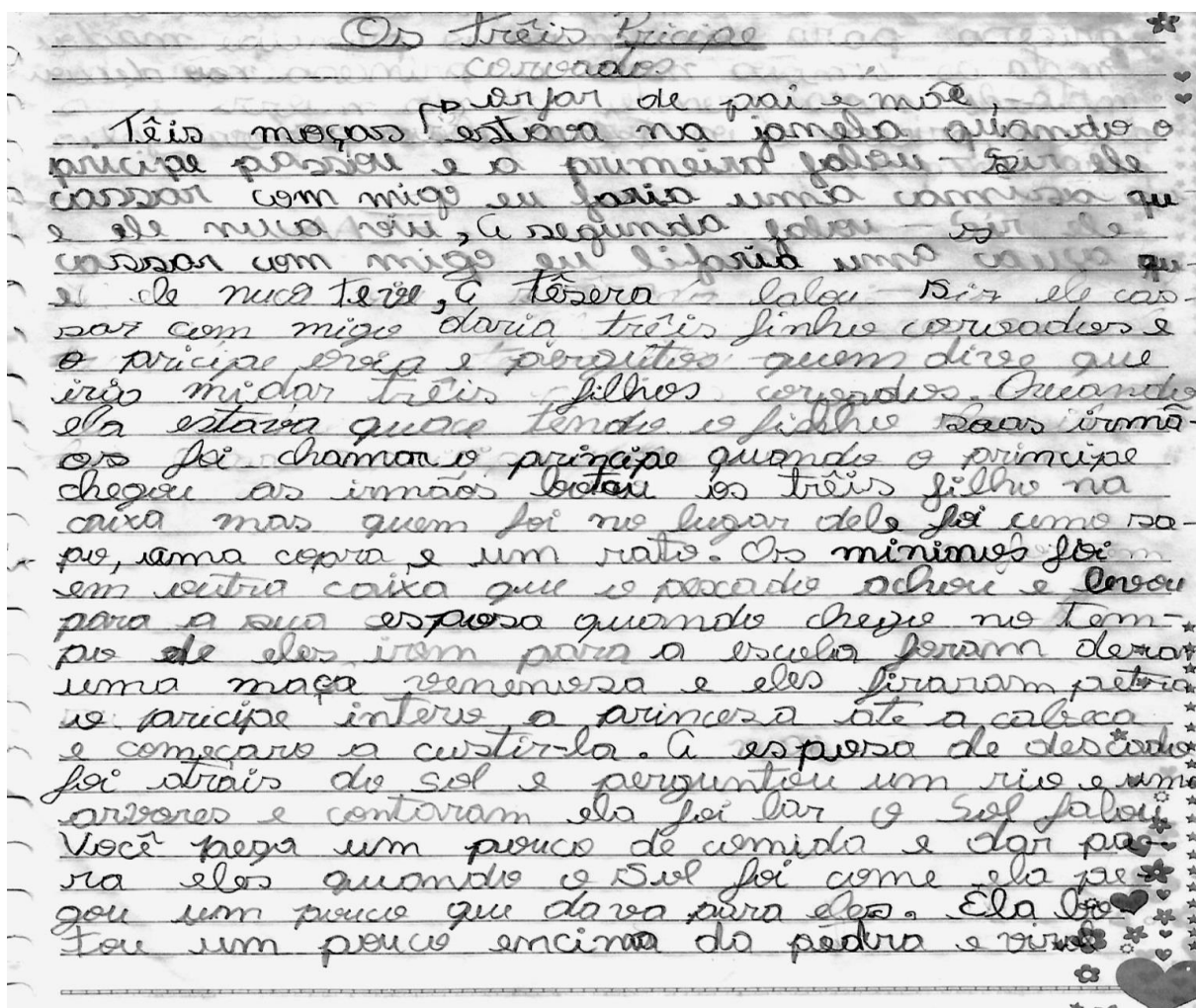
Fonte: Pesquisa direta.

Percebe-se um certo equilíbrio entre os dois processos, com número maior de dessororização. Nesse processo, predominam as trocas entre os pares de fonemas fricativo-labiodentais ($v > f$) e os pares de fonemas oclusivo-velares ($g > k$). A troca inversa, a sonorização, tem predominância dos pares oclusivo-velares ($k > g$) e oclusivo-bilabiais ($p > b$). Esses pares estão entre os encontrados por Zorzi (1998).

Os dados obtidos indicam, embora não muito contundentemente, um predomínio das trocas sonoras-surdas, confirmando os dados também encontrados em Zorzi (1998). Também indicam que os processos de sonorização/dessororização influenciam a ocorrência de erros ortográficos, de maneira mais recorrente, quando o fonema consonantal é trocado no meio da palavra (39), em comparação ao início da palavra (22).

Concluídas as análises dos erros ortográficos ocasionados por processos fonológicos que implicam inserção, apagamento ou substituições de fonemas, mostra-se a figura 16, a seguir, referente a fragmento de texto espontâneo, resultado de uma atividade em que foi solicitado aos alunos que fizessem o relato de um texto lido, primeiramente, na modalidade oral e, em seguida, na modalidade escrita. O texto registra a ocorrência de variados erros ortográficos decorrentes de diferentes processos fonológicos.

Figura 16: Fragmento de texto da aluna Aa 10: erros produzidos



Fonte: Pesquisa direta.

Na leitura e análise do texto mostrado na figura 16, percebe-se a presença de erros ortográficos decorrentes de quase todos os processos fonológicos até aqui analisados. A aluna se insere no grupo dos 15 alunos (71%) para o qual se pode afirmar a existência de uma escrita oralizada, com erros ortográficos motivados fonologicamente, tais como:

- mininos>meninos – realização da Harmonia Vocálica, com troca da vogal média pretônica “e” pela alta “u”
- treis>três – realização da ditongação, com a inserção de um segmento vocálico, a vogal “i” que passa a formar um ditongo “ei”.
- ovia>ouvira – realização da monotongação, com o apagamento da semivogal /w/, representada pela letra “u”.
- nuca>nunca – realização da desnasalização, com o apagamento da coda nasal, o arquifonema /N/.

e) pescado>pescador; come>comer – apagamento do /r/ em nomes e verbos, em posição de coda no final da palavra.

f) cauça>calça – realização da vocalização do fonema /l/ em coda silábica, no meio da palavra, tendo como fonema antecedente a vogal baixa /a/.

g) firaram>viraram – realização de troca de fonema sonoro por fonema surdo (f>v)

h) com migo>comigo – realização de separação indevida de palavra, a hipersegmentação.

i) midar>me dar – realização de juntura indevida de palavras, a hipossegmentação.

Os dois últimos erros, de hipossegmentação e hipersegmentação, em que a aluna apresenta dúvida quanto à segmentação das palavras, serão analisados a seguir.

5.4.8 Erros ortográficos ocasionados pela segmentação ou juntura indevida de palavras

Tem-se como erro decorrente de hipossegmentação a juntura, isto é, a união de uma ou mais palavras em um só vocábulo. Para os erros tidos como decorrentes de hipersegmentação, tem-se a separação de uma palavra em duas ou mais sílabas. A seguir, o quadro 26 traz algumas das ocorrências levantadas nos dados obtidos.

Quadro 26: Hipossegmentação X hipersegmentação

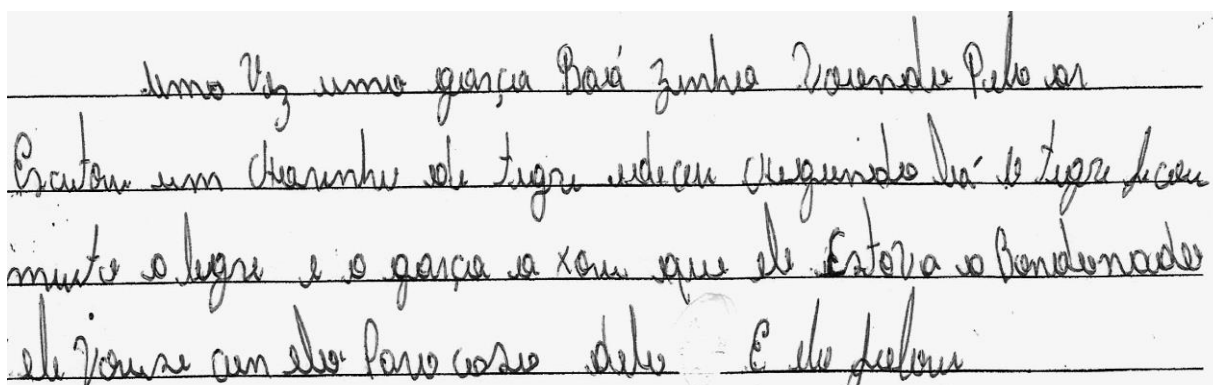
Processo	Exemplos
Hipossegmentação	porali>por ali
	lhidar>lhe dar
	midar> me dar
	teamo> te amo
	encima>em cima
Hipersegmentação	com migo>comigo
	em bora>embora
	boa zinha>boazinha
	na quela>naquela
	a procimada mente>aproximadamente

Fonte: Pesquisa direta.

A figura 17, a seguir, traz o registro de alguns desses erros na escrita dos alunos. O fragmento de texto produzido pelo aluno Ao 20 ilustra bem os processos de hipossegmentação:

edeceu > e desceu e hipersegmentação: Boá zinha > boazinha; a legre > alegre; a xou > achou; a Bandonado > abandonado.

Figura 17: Fragmento de texto aluno Ao 20: hipo e hipersegmentação

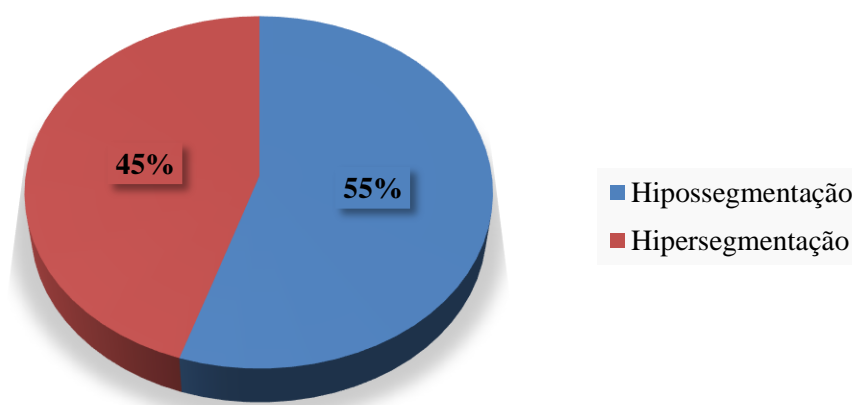


Fonte: Pesquisa direta.

Os dados de escrita analisados na amostra levantada cuja distribuição se verá no gráfico 21, a seguir, mostram uma maior ocorrência dos erros decorrentes do processo de hipossegmentação. Uma hipótese para esse fato, seria ainda uma consequência dos processos de aquisição da escrita, ainda na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança começa escrevendo “em cordão”, sem espaço entre as palavras, seguindo o fluxo de sua fala.

Esse dado de maior ocorrência para o processo da hipossegmentação, com 55% , contra 45% para a ocorrência de hipersegmentação, é equivalente ao resultado apontado por Zorzi (1998), em sua pesquisa com alunos de escolas particulares, em que também predominou a hipossegmentação .

Gráfico 21: Hipossegmentação X Hipersegmentação: distribuição dos erros



Fonte: Pesquisa direta.

Em ambos os processos, hipo e hipersegmentação, há dúvidas quanto aos limites das palavras que, na escrita, devem ser separadas por espaços em branco. Miranda (2009) afirma que dessas dúvidas surge um novo problema que é compreender o que é uma *palavra*. Pode-se afirmar ainda que mesmo compreendendo o que seja uma palavra, ainda restará a dúvida se apenas uma letra ou um grupo pequeno de letras (caso dos clíticos, por exemplo) também podem ser considerados palavras. Ferreiro e Teberosky (1999) chamam a atenção para o fato de as crianças, em fase de aquisição da escrita, terem dificuldade em reconhecer conjuntos de uma ou duas letras como palavras. Desta maneira, nos casos de hipossegmentação, palavras são reconhecidas apenas quando tiverem um tamanho “grande”. O gráfico 27, a seguir, traz os dados obtidos para o processo de hipossegmentação, quanto ao tipo de palavra envolvida.

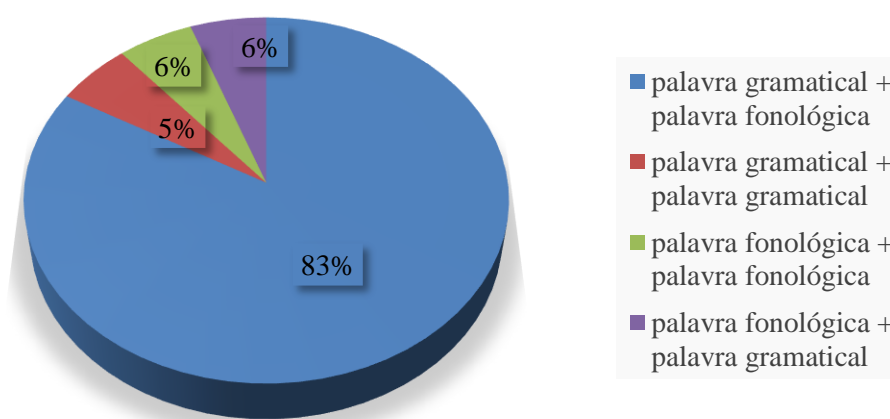
Quadro 27: Hipossegmentações: tipos de palavras envolvidas

Grupo de palavras envolvidas	Exemplos
Palavra gramatical + palavra fonológica	avaca>a vaca
	comedo>com medo
Palavra gramatical + palavra gramatical	oque>o que
	praque> para que
Palavra fonológica + palavra gramatical	jogoulhe>jogou-lhe
	gostodi>gosto de
Palavra fonológica + palavra fonológica	tiratuas>tira tuas
	você>vou ser

Fonte: Pesquisa direta.

A distribuição dos erros, considerando o agrupamento de palavras acima mostrado, indica o predomínio absoluto da junção palavra gramatical + palavra fonológica. É o que mostra o gráfico 22, a seguir.

Gráfico 22: Distribuição das Hipossegmentações realizadas



Fonte: Pesquisa direta.

Observou-se também, dentro da junção palavra gramatical + palavra fonológica, o predomínio absoluto do contexto vocabular no qual aparece uma vogal no final da palavra gramatical (clítico) seguida de uma consoante iniciando a palavra fonológica. Esses dados corroboram com os resultados dos estudos de Miranda (2009). Com esses dados, entretanto, fica prejudicada a análise considerando o tipo de ressilabação, pois este processo exige o contexto vocabular de vogal no final da palavra gramatical e vogal no início da palavra fonológica.

Em apenas um caso, no grupo de junção palavra fonológica + palavra gramatical, foi verificada a ditongação como processo de ressilabação. É o caso do registro de escrita *sous> só os* (tem-se vogal no final dos dois vocábulos, com o segundo vocábulo iniciando com a vogal “o”, média de 2º grau, mas fechada, com som de “u”).

Nos erros ortográficos decorrentes do processo de hipersegmentação (segmentação indevida), apenas a variável tipo de palavra (separação em tipos de palavras) foi considerada para efeito de análise. Os dados indicam a não existência de segmentação formada por grupo de palavra gramatical + palavra gramatical, nem palavra fonológica + palavra gramatical.

As segmentações se dividem em palavra gramatical + palavra fonológica, com predomínio absoluto, apresentando cerca de 75,86% das hipersegmentações registradas (58), seguidas de palavra fonológica + palavra fonológica em número bem menor. Nos estudos de Miranda (2009) já são apontados resultados dessa natureza. O quadro 28, a seguir, mostra os exemplos das segmentações ocorridas.

Quadro 28: Hipersegmentações: resultados em grupos de palavras

Grupo de palavras	Exemplos
	Em baixo>embaixo
	A pitou>apitou
	De gital>digital
	A legre>alegre
Palavra fonológica + palavra fonológica	Completa mente>completamente
	Aproximada mente>aproximadamente
	Todo sudia>todos os dias
	Boa zinha>boazinha

Fonte: Pesquisa direta.

Os exemplos da ocorrência do primeiro tipo de hipersegmentação indicam que os alunos passam a compreender a sílaba inicial da palavra original como uma palavra gramatical e a separa, incorrendo em erros ortográficos. No segundo caso (palavra fonológica + palavra fonológica) indica uma preferência do aluno por formar palavras dissílabas ou paroxítonas, que são mais produtivas no PB, como também é pontuado por Miranda (2009).

Concluídas as análises dos erros ortográficos encontrados na escrita do alunos do 6º ano, sujeitos dessa pesquisa, ressalta-se que os processos fonológicos aos erros ortográficos associados foram mostrados à luz de teorias de autores cujos estudos pautaram-se nas realizações orais de seus informantes. Entretanto, percebe-se, claramente, que são essas realizações orais que servem de base de apoio para a escrita. Foi o que se conseguiu constatar ao se analisarem os erros ortográficos.

Provado está, portanto, que o conhecimento do modo como se realizam alguns processos fonológicos são de muita valia para o entendimento de erros ortográficos que se caracterizam por apoio na oralidade.

5.5 Proposta de intervenção

O Programa de mestrado profissional - PROFLETRAS exige que após estudos e pesquisas realizadas, sempre pautados na realidade das salas de aula ocupadas pelos professores mestrandos, propostas de intervenção sejam apresentadas para os problemas efetivamente encontrados.

A proposta de intervenção que se apresenta a seguir não tem a pretensão de se constituir um método para o professor adotar no tratamento de erros ortográficos com motivação fonológica. São sugestões ao trabalho do professor no enfrentamento dos problemas ortográficos presentes na produção de textos dos estudantes, em função da escrita oralizada. Por serem sugestões podem ser aprimoradas, revisadas e ressignificadas. A proposta ora colocada foi pensada e construída com o objetivo de amenizar a ocorrência dessa escrita oralizada, que tem como consequência a produção de erros ortográficos.

Muitos desses erros aos quais se faz referência, têm origem em uma insuficiente capacidade de raciocinar sobre os sons das palavras. Para esses casos, atividades que aprimorem a consciência fonológica dos alunos se mostram uma estratégia eficiente.

Outros erros, para os quais a análise fonológica não interfere na sua produção, requerem mais atividades que envolvam a visualização, a escrita e a memorização.

Isso posto, a sequência das atividades apresentadas seguirá a ordem de apresentação quando do capítulo referente à ortografia e ensino, seção dos processos fonológicos. Desta forma, a proposta se inicia com as atividades para os erros ortográficos que são resultado dos processos fonológicos envolvendo os segmentos vocálicos, seguidos dos erros ortográficos resultantes de processos fonológicos que envolvem os segmentos consonantais.

Espera-se que a consulta às atividades, aqui sugeridas, possa auxiliar professores que também detectem na escrita dos seus alunos erros ortográficos que se caracterizam por uma influência da fala na escrita, produzindo o que se costuma denominar de escrita oralizada.

Erros ortográficos motivados pela neutralização de fonemas vocálicos: troca das vogais médias postônicas finais o e e por vogais altas i e u.

Objetivo: Aprender a escrita das letras **o, e, i, u**, quando em final das palavras

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Identificar a tonicidade das palavras;
- Refletir sobre o uso das letras **o, e, i, u**, quando no final das palavras em sílaba átona;
- Reconhecer que mesmo pronunciando **u** e **i**, nem sempre se escreve com essas letras – fala e escrita são diferentes;
- Compreender e verbalizar o raciocínio para a escrita das letras **o, e, i, u** em posição silábica átona final.

É comum e frequente nas escritas dos alunos a presença de palavras grafadas como *grandi* para **grande**; *leiti* para **leite**; *amigu* para **amigo**, *ovu* para **ovo**. A ortografia correta de palavras com erros semelhantes deverá ser apreendida. A atividade abaixo detalhada partirá do reforço da aprendizagem da tonicidade das palavras com o objetivo de que os alunos possam perceber que os fonemas /i/ e /u/, quando no final da palavra, só serão representados pelas letras **i** e **u** se estiverem em sílaba tônica. Se a sílaba for átona, a representação será através das letras **o** e **e**. Após abordagem sobre a tonicidade das palavras, aplicar a seguinte atividade.

ATIVIDADE 1

- 1) Levar um pequeno texto para a sala de aula e solicitar que seja feita a leitura por um aluno e que outro faça a escrita do texto lido pelo colega (procurar um texto no qual constem palavras que suscitarão a dúvida ortográfica a ser trabalhada (troca de **o** por **u** e **e** por **i** no final das palavras).
- 2) Após leitura e escrita, solicitar que os outros colegas observem o texto escrito e perguntar se concordam com a escrita feita pelo aluno que escreveu o texto no quadro. Com a discordância, permitir que os alunos expliquem a grafia correta e o porquê. Esse momento servirá para estabelecer a reflexão sobre a escrita das palavras.
- 3) Após a discussão inicial, listar um grupo de palavras que possibilitem a dúvida ortográfica a ser trabalhada: troca de **o~u** ou **e~i**.

Exemplo:

grande, leite, amigo, ovo, abacaxi, grupo, choro, parte, chuchu, urubu, tatu, tomate, caju, Piripiri, pequi, livro, late, tupi, aqui, peru

- 4) Solicitar que os alunos dividam as palavras em quatro grupos: palavras terminadas em **o**, palavras terminadas em **u**, palavras terminadas em **e**, palavras terminadas em **i**.
- 5) Solicitar que os alunos marquem a sílaba tônica das palavras listadas (novo momento para o reforço quanto à tonicidade das sílabas nas palavra).
- 6) Feita a divisão, levar os alunos a refletir, buscando fazer uma relação quanto à terminação em **e**, **i**, **o**, ou **u** e a posição da sílaba tônica das palavras. Fazer as seguintes perguntas aos alunos:
 - a) Quando a sílaba tônica é a última sílaba da palavra, com quais letras as palavras terminam?
 - b) E quando a sílaba tônica da palavra não é a última, com quais letras as palavras terminam?
- 7) Propor aos alunos que façam a sistematização dos conhecimentos adquiridos, tomando como modelo os tópicos abaixo:

O QUE VOCÊ APRENDEU?

- a) Escreva em seu caderno a conclusão a qual podemos chegar quando houver dúvida entre escrever **e** ou **i**, **em sílaba tônica no final de palavras**
- b) Escreva em seu caderno a conclusão a qual podemos chegar quando houver dúvida entre escrever **o** ou **u**, **em sílaba tônica no final de palavras**
- c) Escreva em seu caderno a conclusão a qual podemos chegar quando houver dúvida entre escrever **e** ou **i**, **em sílaba átona no final de palavras**
- d) Escreva em seu caderno a conclusão a qual podemos chegar quando houver dúvida entre escrever **o** ou **u**, **em sílaba átona no final de palavras**

- 8) Voltar ao texto lido e escrito no início para uma correção coletiva dos erros ortográficos produzidos.

IMPORTANTE!!!

Todas as palavras da atividade e outras acrescentadas pelos alunos, bem como as conclusões elaboradas pelos alunos, devem ser colocadas no mural ortográfico a ser montado em sala de aula.

Erros ortográficos motivados pela harmonia vocálica ou alçamento de fonemas vocálicos: troca das vogais médias pretônicas o e e por vogais altas u e i.

Objetivo: Trabalhar a escrita das letras **o, e, i, u** nas sílabas pretônicas das palavras;

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Reconhecer sua dúvida ortográfica;
- Refletir sobre o uso das letras **o, e, i, u**, quando em sílaba pretônica das palavras;
- Reconhecer que mesmo pronunciando **u** e **i**, nem sempre se escreve com essas letras – fala e escrita são diferentes;
- Manusear um dicionário e reconhecer sua importância para dirimir dúvidas ortográficas.

Os erros ortográficos produzidos em razão dessa motivação fonológica podem ocorrer com as vogais médias **o** e **e** quando em sílabas em posição pretônica. O erro é provocado pela influência de uma vogal alta (**i** ou **u**) em posição de sílaba tônica, que faz com os alunos troquem as vogais médias (**o** e **e**) pelas vogais altas (**i** e **u**), realizando uma harmonização vocálica (também conhecida como assimilação). Assim, encontram-se na escrita dos alunos as grafias de *minino* para **menino**, *curuja* para **coruja**.

Há também trocas de vogais médias por vogais altas, mesmo sem a presença de uma vogal alta na sílaba tônica. O aluno faz um alçamento vocálico, influenciado por outros contextos silábicos (tipos de fonemas nas sílabas anteriores ou posteriores).

Qualquer que seja o processo que leva à troca das vogais (Harmonia ou alçamento), nesses casos não se trata de tentar “corrigir” ou “forçar” a pronúncia dos alunos para que percebam que se trata dos fonemas /o/ e /e/. A atividade a ser desenvolvida deve envolver o máximo de exemplos que caracterizam essa ocorrência, mostrando a ortografia motivada pelo apoio na oralidade e a ortografia correta. Será uma atividade voltada para a memorização, uma vez que não existe uma regra a ser seguida. Antes, o professor deve lembrar aos alunos que nem sempre se escreve como se fala.

ATIVIDADE 1

- 1) Colocar os alunos em círculo, para que continuem, oralmente, uma história inventada começada, por exemplo, com a frase: “Ontem fui à feira com minha mãe”. Cada aluno acrescentará apenas uma frase à história. (O tamanho será administrado pela professora) que finalizará a atividade.

- 2) Solicitar que dois alunos escrevam, separadamente e simultaneamente, no quadro de acrílico, a história narrada pelos colegas.
- 3) Concluídas a narrativa e a escrita no quadro, os alunos deverão comparar as escritas, procurando divergências ortográficas.
- 4) Solicitar que cada aluno responsável pela sua escrita explique a ortografia adotada. Pedir que o restante da turma opine sobre a ortografia das palavras.
- 5) Após a discussão no grupo, centrar a reflexão nas palavras que se incluem no grupo que se deseja estabilizar a ortografia: uso das letras **o, e, i, u**, quando em sílaba pretônica das palavras
- 6) Elaborar lista de palavras para se trabalhar a dúvida ortográfica.

EXEMPLO:

minino, curuja, aligria, durmir, pidiu, , mintira, viludo, vistido, conseguir, mueda, buneca, tisoura, muleque, muchila, cumida,

- 7) Solicitar que os alunos façam as atividades a seguir:
 - a) Nas palavras acima, há uma sílaba em cada uma delas em que há um erro ortográfico, em razão de a ortografia estar igual à pronúncia. Copie a palavra e faça um círculo na sílaba, de cada uma das palavras, que mostra essa situação;
 - b) Reescreva as palavras, fazendo a correção na ortografia da sílaba que você identificou como transcrição da fala. Caso tenha dúvida, consulte um dicionário;
 - c) Em grupo, tentem acrescentar novas palavras à lista informada no item 1.
- 8) Solicitar que cada grupo escreva no quadro as novas palavras acrescentadas.
- 9) Fazer a leitura em voz alta de todas as palavras.
- 10) Dividir em grupos e solicitar que os alunos tentem memorizar o máximo de palavras com a grafia correta.
- 11) Fazer uma disputa entre os grupos para ver quem memorizou mais palavras.

- 12) Ao final das atividades, solicitar que os alunos verbalizem (por escrito) o que pode ser concluído do estudo feito. Fazer perguntas do tipo:

O QUE VOCÊ APRENDEU?

Depois do que trabalhamos hoje, o que você diria para um colega que em um texto, escrevesse palavras como **minino, buneca**?

- 13) Solicitar que cada um leia a sua resposta, permitir e incentivar a discussão.

ATIVIDADE 2

Para esses erros ortográficos, atividades de caráter lúdico são adequadas para nos finais das aulas reforçar o aprendizado. O exemplo a seguir, o jogo da forca, é uma atividade a ser feita em grupo. Geralmente, os alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 2º ciclo ainda se divertem fazendo atividades com esse tipo de jogo.

Uma das lacunas deve ser colocada na posição da vogal que se deseja esclarecer a dúvida ortográfica. Realizar várias jogadas, estabelecendo um grupo para elaborar a pista e outro para responder. Fazer o revezamento dos grupos.

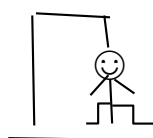
Ao final do jogo, garantir que os alunos tenham anotadas em seus cadernos todas as palavras que foram resultado das pistas dadas.

EXEMPLO:

Pista: roupa feminina.

____ S T ____ O

(resposta: vestido)



IMPORTANTE!!!

As conclusões da atividade 1 e as palavras das atividades 2 deverão ir para o mural ortográfico, com o título “nem sempre se escreve como se fala”

Erros ortográficos motivados pela monotongação

Objetivo: Trabalhar a escrita de palavras em cujas sílabas constem o encontro vocálico ditongo, visando à preservação da semivogal na escrita, uma vez que na fala há o apagamento da semivogal.

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Reconhecer que a semivogal dos ditongos deve ser mantida na escrita das palavras, mesmo não sendo pronunciada;
- Refletir sobre a pronúncia das palavras com ou sem a semivogal, observando que a sua retirada muda a sua pronúncia.

Esses erros resultantes da monotongação podem ser trabalhados quando se trabalhar o conteúdo referente aos encontros vocálicos, pois os alunos já terão o conhecimento do segmento fônico semivogal e dos encontros vocálicos ditongos. É com a síncope da semivogal que se configura o erro classificado como monotongação, como na palavra *robo* para **roubo**.

Nesse tipo de atividade, se recorrerá para a pronúncia, para a visualização e também para a memorização das palavras, uma vez não haver uma regra a ser seguida.

ATIVIDADE 1

- 1) Procurar um texto no qual constem palavras com ditongos para a partir delas explicar que na fala é quase geral a não pronúncia da semivogal, mostrando, também, como ficam algumas palavras quando se apaga a semivogal também na escrita, o que se caracteriza em erros ortográficos. Segue um exemplo:

Sem barra

Enquanto a formiga
Carrega comida
para o formigueiro
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga
Mas sem a cantiga da cigarra
Que distrai a fadiga,
Seria uma barra o trabalho da formiga

Texto retirado do LD adotado no 6º ano

2) Chamar a atenção dos alunos para as palavras destacadas no texto e formular algumas atividades, tais como:

- a) Perceba que as palavras **formigueiro** e **inteiro** são escritas com a presença de um ditongo. Mas, geralmente, quando falamos, não pronunciamos a semivogal do ditongo. Escreva como ficariam as palavras sem a semivogal.
- b) Como as palavras acima, há outras mais que possuem ditongo e são pronunciadas sem a semivogal, provocando erros de ortografia. Veja algumas delas:

caxa, tesora, pexe, paxão, primero, queijo, loco, vassora, terrero, portero, bejo, roco, ovido, ropa, balea, coro, ficô;

- c) Agora, faça a escrita das palavras com a ortografia correta, incluindo a semivogal e voltando a formar o ditongo nas palavras, a exemplo da palavra *caxa* que terá a ortografia correta de **caixa**;
- d) Observe que o ditongo **EI** entra na formação do sufixo **EIRO** em algumas palavras. Isso acontece com a palavra *porta*, que dá origem à palavra **porteiro**. Escreva outros exemplos iguais a esse da palavra **porta**.

Porta	Porteiro

3) Ao final das atividades, solicitar que os alunos verbalizem (por escrito) o que pode ser concluído do estudo feito.

O QUE VOCÊ APRENDEU?

Agora que chegamos ao final das atividades, o que você diria a um colega que continuasse a escrever **caxa** em lugar de **caixa**, **ropa** em lugar de **roupa**?

Erros ortográficos motivados pela ditongação

Objetivo: Trabalhar a escrita de palavras em cujas sílabas constem o acréscimo de uma vogal (**i** ou **u**) que ao lado de outra vogal formará um ditongo não existente.

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Reconhecer que em algumas palavras, mesmo se fazendo, na fala, uma adição da vogal **i**, essa vogal não deve ser levada para a escrita da palavra;
- Refletir quanto à pronúncia e escrita das palavras, observando que há diferenças que devem ser respeitadas.

No caso dos erros ortográficos decorrentes do processo de ditongação, há a formação de um ditongo fonético (realizado apenas na pronúncia), resultando na adição da vogal **i** após uma outra vogal, em contexto silábico anterior ao arquifonema /S/ cuja representação ortográfica se dá pelas letras **s** ou **z** como na palavra *luiz* ou *luis* **para luz**.

ATIVIDADE 1

- 1) Utilizar um texto onde constem palavras cujos contextos favoreçam a ditongação.
- 2) Solicitar a um dos alunos leitura do texto.
- 3) Os demais alunos deverão receber o texto a ser lido, com a indicação das palavras, cujas pronúncias deverão ser observadas.
- 4) Perguntar aos alunos se a leitura das palavras marcadas foi feita de maneira diferente da forma como estão escritas.
- 5) Explicar que na fala, em algumas palavras, é comum o acréscimo de uma semivogal; mostrando, também, como ficam algumas palavras quando se insere a semivogal também na escrita, o que se caracteriza como erro ortográfico.
- 6) Propor as questões abaixo:
 - I - Diferente das palavras estudadas, em que se apaga na fala a semivogal, como no caso da palavra **caixa**, que se fala **caxa** e desta maneira se escreve, observe as seguintes palavras: *arroiz*, *luiz*, *treis*, *veiz*, *deiz*, *meis* e responda às questões que seguem:
 - a) É a mesma situação? Elas estão escritas da forma correta? Explique sua resposta.
 - b) Se você afirmou que a escrita das palavras está feita de forma incorreta, escreva-as no quadro abaixo com a ortografia correta. Se não, repita a palavra como ela aparece. Se tiver dúvida, consulte um dicionário.

Como está	Como deveria ser
<i>Arroiz</i>	
<i>Luiz</i>	
<i>Treis</i>	
<i>Veiz</i>	
<i>Deiz</i>	
<i>Meis</i>	

- 7) Ao final das atividades, solicitar que os alunos verbalizem (por escrito) o que pode ser concluído do estudo feito.

O QUE VOCÊ APRENDEU?

- a) Por que, às vezes, escrevemos palavras do tipo das que trabalhamos nessa atividade?
- b) Depois do que trabalhamos hoje, o que você diria para um colega que em um texto, escrevesse palavras como **meis, deiz**?

- 8) Solicitar aos alunos que em dupla com um colega, cite outros exemplos de palavras que sejam semelhantes ao grupo de palavras dadas, acima, no item 2.

IMPORTANTE!!!

Cada aluno deverá ler a sua resposta. Ao final, elaborar uma resposta única, com exemplos, para exposição no mural ortográfico

Erros ortográficos motivados pela nasalização e desnasalização
Objetivos:

- Trabalhar com a escrita de palavras que têm vogal nasalizada;
- Mostrar as formas de nasalização das palavras;
- Praticar a pronúncia de palavras com vogais nasalizadas

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Realizar na escrita, observando sua pronúncia, com razoável grau de acerto, a nasalização ou desnasalização das vogais;
- Reconhecer a função nasalizadora das letras **m** e **n** e aplicar esse conhecimento na escrita das palavras.

O que se percebe quanto a esses tipos de erros decorrentes de nasalização ou desnasalização são grafias do tipo **muinto (muito)**, **manchucar (machucar)**, **indentidade (identidade)**, **assi (assim)**, **bricando (brincando)** em que há o uso/não uso das letras **m** e **n** para nasalizar ou desnasalizar palavras.

Nesses casos, deve-se promover uma atividade de análise fonológica das palavras, a fim de aprimorar a consciência fonológica dos alunos, que os leve à percepção de todos os sons (fonemas) que compõem uma determinada palavra, lembrando aos alunos que a nasalização não é feita apenas com o sinal diacrítico **til (~)**, mas também com as letras **m** e **n**, que em final de sílaba emprestam o som nasal para a vogal anterior. Deve-se aproveitar a oportunidade para também explicar que a letra **m** só será usada para nasalizar a vogal se a letra seguinte for **p** ou **b**, *obedecendo uma regra fonética, pois os fonemas /m, p e b/*, no ponto de vista articulatório, são bilabiais. Já a letra **n**, deverá nasalizar a vogal, quando a letra seguinte for diferente de **p** e **b**.

ATIVIDADE 1

1) Utilizar textos que contenham palavras com sílabas nasalizadas. Segue sugestão:

As duas velhinhas

Duas velhinhas muito bonitas,
 Mariana e Marina,
 estão sentadas na varanda:
 Marina e Mariana.
 Elas usam batas de fitas,
 Mariana e Marina,

e penteados de tranças:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina,
em xícaras de porcelana:
Marina e Mariana

Uma diz: “Como a tarde é linda,
não é, Marina?”
A outra diz: “Como as ondas dançam,
não é, Mariana?”

“Ontem, eu era pequenina”,
diz Marina.
“Ontem nós éramos crianças”,
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,
Mariana e Marina
as xicrinhas de porcelana:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina.
E falam de suas lembranças,
Marina e Mariana
(Cecília Meireles)

- 2) Mostrar aos alunos que algumas palavras do texto são nasalizadas com **til** (~) e outras com a letra **n** e solicitar que retirem do texto alguns exemplos. Reforçar que a letra **n** só tem papel nasalizador quando estiver no final da sílaba, ao lado de uma vogal.
- 3) Solicitar que os alunos escrevam sem a letra **n**, as palavras nasalizadas com a letra **n** retiradas do texto.
- 4) Solicitar que os alunos pronunciem as palavras escritas sem a letra **n**.
- 5) Listar outras palavras que são nasalizadas com as letras **m** ou **n**. Solicitar que os alunos façam as atividades abaixo:
 - a) Preencha nas palavras abaixo as lacunas em branco, a fim de completá-las corretamente com seu número correto de letras.

i. B R I __ C A __ D O

ii. A S S I __

iii. M U __ D O

iv. N I __ G U E M

- v. T A __ Q U E
- vi. T A __ B E M
- vii. T A __ P A

b) Agora, procure pronunciar as palavras sem as letras **m** ou **n** e veja como ficam diferentes.

- i. BRICADO
- ii. ASSI
- iii. MUDO
- iv. NIGUEM
- v. TAQUE
- vi. TABEM
- vii. TAPA

- 6) Solicitar que os alunos voltem a ler o texto e façam a sua reescrita na modalidade narrativa.
- 7) Solicitar que um aluno escreva seu texto no quadro, para uma análise e correção coletiva (se houver erros) ou para ratificar a escrita correta.
- 8) Ao final das atividades, solicitar que os alunos verbalizem (por escrito) o que podemos concluir do estudo feito. Fazer perguntas do tipo:

O QUE VOCÊ APRENDEU?

Depois do que trabalhamos hoje, o que você diria para um colega que em um texto, escrevesse palavras como **assi**, **niguém**?

- 9) Solicitar que cada um leia a sua resposta, permitir e incentivar a discussão e, ao final, procurar elaborar um resposta única, com exemplos, para colocação no mural ortográfico.

IMPORTANTE!!!

Ao final da atividade, repetir com a turma toda a pronúncia das palavras com as letras m e n e sem elas.

Erros ortográficos com fonemas consonantais, motivados pela troca de fonemas surdos por sonoros ou sonoros por surdos.

Objetivos:

- Ampliar a percepção da relação entre fonemas (sons) e letras, notadamente dos pares **f/v; p/b; t/d**
- Praticar a escrita de palavras que possam possibilitar a troca dos fonemas surdos-sonoros
- Diminuir os erros ortográficos em razão das trocas nos pares **f/v; p/b; t/d**.

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Quando da escrita, refletir sobre os sons formadores das palavras e as letras adequadas para as suas representações gráficas;
- Perceber que os fonemas (sons) /f/, /v/, /p/, /b/, /t/, /d/ não possuem mais de uma possibilidade de representação, não havendo motivo para trocar as letras quando de sua representação gráfica.

Nesses casos, o aluno tende a fazer troca, principalmente, nos seguintes pares: f/v; p/b; t/d. O professor deve observar se a troca se dá apenas na escrita ou se ocorre também na fala. Caso ocorra na fala, é necessário observar se é apenas um problema de aprendizagem ou um problema de distúrbio da fala, quando deverá ter um tratamento junto a um fonoaudiólogo.

Quando a troca não ocorrer na fala, deve-se fazer atividades de visualização de palavras, com a identificação visual das letras trocadas. Ao final, pode-se solicitar que os alunos façam a pronúncia das palavras com as letras trocadas. Esse tipo de atividade deve ajudar os alunos a perceber a diferença na pronúncia das palavras quando se usa letra errada.

ATIVIDADE 1

- 1) Elaborar fichas em cores diferentes com as letras que mais geram os erros ortográficos: f, v, p, b, t, d.
- 2) Elaborar 3 cartelas com palavras que contenham os pares de letras: f/v; p/b; e t/d. As palavras deverão estar incompletas, faltando a letra que pode provocar erro ortográfico.

- 3) Dividir a turma em 3 grupos. Cada grupo recebe fichas com um par de letras e uma cartela com as palavras. As fichas são divididas em igual número para os alunos.
- 4) Começar o jogo, com cada grupo de posse de um dado.
 - ✓ Os alunos de cada grupo deverão começar a jogar;
 - ✓ Cada aluno deve jogar o dado, seguindo as regras: o número 1 dá direito a colocar uma ficha na cartela, completando uma palavra; o número 2 dá direito a colocar 2 fichas e o número 3 dá direito a colocar 3 fichas. Com os números 4, 5, ou 6 o aluno perde a vez;
 - ✓ Vence em cada grupo o aluno que primeiro acabar suas fichas, por ter preenchido corretamente as cartelas;
 - ✓ O jogo continua até que todos usem todas as suas fichas.
- 5) Terminado o jogo, solicitar que cada grupo escolha um aluno para escrever no quadro as palavras de sua cartela.
- 6) Recomendar aos alunos que copiem as palavras de todas as cartelas.
- 7) Realizar a pronúncia coletiva de todas as palavras trabalhadas.
- 8) Para finalizar, os alunos individualmente, deverão escolher 6 palavras, uma de cada par de letras para formar frases. Sugestões de pares de palavras:
 - a) **Grupo f/v:** fada, avião, fósforo, violão, cavalo, fé, violeta, café, novelo, fofa, televisão, fubá, cavalgada, fenômeno, vitória, bafo, avançado, afobado, voluntário, fantástico, fofão, bife, favorito, fato, vela, frio.
 - b) **Grupo p/b:** bebida, barulho, abóbora, jambo, bombom, bumbo, embora, bombeiro, ambulância, samba, umbigo, embaixo, tombo, banda, bola, bota, lâmpada, empada, pente, relâmpago, campeão, pudim, tampa, ampola, limpo, temperatura, tempero, poço, ponte, partida, pintura, palhaço, porta, dedo.
 - c) **Grupo t/d:** dado, cabide, educado, cadeado, boiada, doido, cocada, cuidado, dança, bode, idade, bebida, sabonete, telefone, apito, teto, tapete, peteca, tijolo, tomate, batata, abacate, jabuti, toca.

ATIVIDADE 2

- 1) O uso de trava-língua é muito útil para a prática de pronúncia de sons. Levar para a sala de aula textos que devem ser lidos (pronunciados) e visualizados

SUGESTÕES: (textos retirados na internet)

- a) O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.
 - b) O doce perguntou pro doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.
 - c) O peito do pé de Pedro é preto. Quem disser que o peito do pé de Pedro é preto tem o peito do pé mais preto do que o peito do pé de Pedro.
 - d) Cinco bicas, cinco pipas, cinco bombas. Tira da boca da bica, bota na boca da bomba.
 - e) A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.
 - f) La vem o velho Félix com o fole velho nas costas. Tanto fede o velho Felix, quanto o fole velho nas costas do velho Félix, fede.
- 2) Solicitar que os alunos escrevam os trava-línguas e que cada aluno leia um dos trava-língua.
 - 3) Se possível, fazer a gravação de algumas leituras. Os alunos irão gostar de ouvir a própria voz gravada.
 - 4) Após as atividades, buscar uma sistematização pelos alunos para o não cometimento de erros ortográficos envolvendo os fonemas presentes nas cartelas e nos trava-língua utilizados nas atividades.

O QUE VOCÊ APRENDEU?

- a) Por que, às vezes, nos seus textos existem palavras com erros de ortografia, nos quais há a troca de **p** por **b**; **t** por **d**; ou **f** por **v** ?
- b) Como ou o que fazer para não cometer essas trocas?

- 5) Possibilitar que cada aluno exponha as suas respostas para as questões colocadas.

IMPORTANTE!!!

Buscar a unificação das respostas e reflexões dos alunos;
 Consolidar os pares de letras nos quais os alunos mais cometem erros;
 Confeccionar cartazes com a resposta unificada e com as palavras que estão frequentes nas escritas dos alunos.

Erros ortográficos com fonemas consonantais, motivados pela vocalização e/ou apagamento do fonema /l/

Objetivos:

- Praticar a escrita das palavras com sílabas terminadas com a letra **l**;
- Trabalhar a estratégia da derivação para determinar a ortografia de algumas palavras.

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Refletir sobre os sons que pronuncia e as letras usadas para a representação;
- Diminuir os erros ortográficos ocasionados pela troca da letra **l** pela letra **u**, no final de sílabas.

Nesses casos, o fonema /l/ pode ser representado graficamente pela letra **u**. Encontram-se palavras tais como: *soutou* para **solto**, *assauto* para **assalto**, *jornau* para **jornal**, *abriu* para **abril (mês)**. Para trabalhar com a correção desses erros não há uma regra, uma vez que o fonema vogal /u/ ou o fonema semivogal /w/ podem servir de representação para o fonema /l/ quando esse fonema é pronunciado de forma vocalizada.

Mais uma vez, é preciso possibilitar a visualização das palavras aos alunos, como também sugerir o uso do dicionário. A memorização será importante para estabilizar a escrita desse tipo de palavra.

ATIVIDADE 1

- 1) Uma atividade possível, mas não para todas as palavras, será trabalhar com palavras derivadas. Propor aos alunos a seguinte tarefa:

- a) Se a palavra **jornaleiro** é escrita com **l**, é porque a palavra primitiva **jornal** também é escrita com **l**. Com base nessa informação, preencha o quadro abaixo, escrevendo a palavra que deu origem à palavra informada.

Palavra derivada	Palavra de origem
Jornaleiro	Jornal
Localidade	
Legalidade	
Carnavalesco	
Finalidade	

- 2) Explicar aos alunos, com exemplos acima, que mesmo a letra L tendo som de U após uma vogal no final de palavra, nem sempre a palavra é escrita com o U.

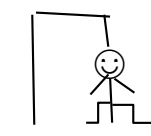
ATIVIDADE 2

- 1) Novamente a atividade lúdica do jogo da forca. Própria para finais de aulas, é uma atividade a ser feita em grupo. Uma das lacunas seria colocada na posição da vogal que se deseja esclarecer a dúvida ortográfica. Esse tipo de atividade servirá tanto para a vocalização em coda medial quanto para coda final.

EXEMPLO:

Pista: veículo de comunicação

__ O __ N __



- 2) Solicitar que os alunos escrevam frases com as palavras objeto do jogo.
- 3) Ditar uma série de palavras que podem suscitar a dúvida ortográfica para que os alunos escrevam. Não artificializar a pronúncia.
- 4) Ao final do ditado, sugerir que os alunos consultem o dicionário para se certificarem da ortografia correta.
- 5) Esclarecer aos alunos que é preciso ter cuidado com a grafia do som /u/, principalmente depois da vogal **a**. Nem sempre o som /u/ é representado pela letra **u**. A letra **l** também pode representar esse som, principalmente em final de sílaba.

- 6) Ao final das atividades, solicitar que os alunos falem sobre o que aprenderam.

O QUE VOCÊ APRENDEU?

- a) Quando você pronuncia uma palavra que no final da sílaba aparece o som de U, essa palavra será sempre escrita com U?
- b) O que você deve observar para não escrever essas palavras com erros de ortografia?

- 7) Após as discussões, os alunos devem escrever suas conclusões em seus cadernos.

Erros ortográficos com fonemas consonantais, motivados pela junção ou separação das palavras, provocando alterações na sua segmentação.

Objetivos:

- Trabalhar a escrita das palavras em contextos maiores: as frases;
- Trabalhar a noção de palavra funcional ou lexical X palavra gramatical;
- Trabalhar a segmentação das palavras no contexto de frases.

Resultados esperados: Ao final das atividades, os alunos deverão:

- Perceber que na fala temos um fluxo de palavras não pausado, mas que na escrita devem-se estabelecer os limites da palavra através de um espaço em branco;
- Refletir sobre a sua fala e a sua escrita;
- Diminuir seus erros ortográficos quanto à junção ou separação palavras.

Esses erros, provocados pelos processos chamados de hipossegmentação e hipersegmentação, se traduzem na escrita dos alunos como nos seguintes exemplos: a *minha mãe não falou com migo* (separação ou hipersegmentação); *aminha mãe não falou comigo* (junção ou hipossegmentação).

Fica clara a dúvida dos alunos quanto à definição do seja uma palavra, dos limites de uma palavra e da necessidade de haver um espaço entre uma palavra e outra

em enunciados maiores (frases, textos). Devem ser aplicadas atividades de leitura e escrita nas quais os alunos percebam que as palavras sempre são escritas separadas por um espaço.

ATIVIDADE 1

- 1) Escolher um texto do livro didático e solicitar primeiro uma leitura silenciosa pelos alunos.
- 2) Realizar uma leitura em voz alta do mesmo texto para aluno.
- 3) Chamar a atenção dos alunos para a disposição das palavras no texto, mostrando como a leitura é feita sem problemas.
- 4) Apresentar à turma um texto com algumas palavras juntas (hipossegmentação) e pedir que os alunos tentem lê-lo. Diante da dificuldade de leitura que vai surgir, realizar as seguintes questões, para respostas individuais:
 - a) Você conseguiu ler o texto normalmente?
 - b) Por que não foi fácil fazer a leitura do texto?
 - c) Como você acha que o texto deveria estar escrito para que não houvesse problemas na sua leitura?
 - d) Reescreva todo o texto, separando as palavras, de maneira que a leitura não apresente dificuldade.
 - e) Quantas palavras tem o texto que você leu?
 - f) Após as atividades individuais, fazer a correção em grupo, chamando alunos para escrever os versos no quadro e contabilizar quantas palavras existem no mesmo. Respostas diferentes deverão ser discutidas e refletidas pelos alunos, levando-os a decidirem pela escrita correta.

SUGESTÃO DE TEXTO 1

UMHOMEMBATEUEMMINHAPORTAEEUABRI
 SENHORASESENHORESPONHAMAMÃONOCÃO
 SENHORASESENHORESPULEMDEUMPÉSÓ
 SENHORASESENHORESDEEMUMARODADINHA
 EVÃOPROOLHODARUA

Obs.: O mesmo tipo de atividade poderá ser feita para trabalhar com a hipersegmentação. Para tanto apresentar um texto com palavras segmentadas.

UMHO MEM BA TEUEM MINHA PORTA EEUA BRI
 SENHORAS ESEN HORES PONHAMA MÃO NOCHÃO
 SENHORASE SENHORES PULEMDE UMPÉ SÓ
 SENHORASESENHORES DEEMUMA RODA DINHA
 EVÃO PRO OLHODA RUA

ATIVIDADE 2

- 1) Levar os alunos para a sala de informática.
- 2) Solicitar que os textos com hipossegmentação e hipersegmentação sejam digitados pelos alunos.
- 3) Chamar a atenção que no computador o espaço entre as palavras é dado automaticamente quando acionada a barra de espaços. Explica que o aluno deve ter o mesmo procedimento quando estiver escrevendo, sempre deixando uma espaço entre as palavras, para que as pessoas possam ler seu texto sem dificuldade.
- 4) Observar que há dificuldade para digitar sem espaço entre as palavras. O computador não aceita algumas digitações e aponta erro com as palavras em vermelho.

ATIVIDADE 3

Essa atividade é uma adaptação de uma que está no livro **Como eu Ensino Ortografia**, de autoria da professora Maria José Nóbrega (p.176/177).

A atividade deverá fazer com que os alunos percebam que pequenas palavras são importantes para a compreensão do texto e que as mesmas devem ser escritas separadas das outras. Se possível, ao final da atividade, introduzir a noção de *palavra gramatical* e *palavra nocional* (também chamada de *funcional* ou *lexical*).

- 1) Levar para os alunos um texto que deverá ser lido em voz alta (conto, fábula), omitindo as palavras que, normalmente, se juntam às outras na escrita dos alunos (monossílabos átonos, conjunções, pronomes, artigos e etc.).
- 2) Marcar no texto as palavras que serão omitidas durante a leitura.
- 3) Realizar a leitura em voz alta até que algum aluno perceba que faltam algumas palavras no texto lido. Se não houver a observação de alunos para o fato, continuar a leitura e ao final fazer algumas perguntas:

- a) Vocês entenderam bem o texto que vocês ouviram?
- b) O que está faltando nele?
- 4) Após as discussões com os alunos, entregar uma cópia do texto para dois alunos e solicitar que façam a leitura do texto, lendo agora todas as palavras, incluindo as marcadas e que não foram lidas na primeira leitura.
- 5) Após a leitura, perguntar se essa segunda leitura deixa o texto mais compreensível.
- 6) Após as discussões, entregar o texto para todos os alunos e nesse momento, com uma linguagem bem acessível, explicar a noção de *palavra gramatical* e *palavra nocional*, sem usar de metalinguagem. Explicar que dentre as palavras gramaticais estão os pronomes, artigos, preposições. São palavras para as quais não se pode atribuir um significado. Já dentre as palavras nocionais (lexicais) estão os substantivos, verbos, adjetivos, etc. São palavras para as quais se podem atribuir significados.

Sugestão de texto:

A ONÇA E O GATO

Figueiredo Pimentel

Camaradas íntimos eram em outras épocas o gato e a onça, tendo esta pedido ao companheiro que lhe ensinasse a pular.

O gato fez-lhe a vontade e em pouco tempo a onça sabia saltar com grande agilidade.

Um dia, passeavam os dois, e vendo uma pedra no meio do roçado, propôs a onça:

— Compadre gato, vamos ver qual de nós dois dá um pulo melhor daqui até aquela pedra?

— Vamos! — concordou o gato.

— Pois então pule você primeiro — prosseguiu ela.

O gato formou o salto e caiu sobre a pedra.

A onça, mais que depressa, saltou também, com o propósito de agarrar o compadre e matá-lo. O gato, porém, saltou de lado e escapou.

— É assim, amigo gato, que você me ensinou?
— exclamou, desapontada. — Principiou e não acabou!...

— Ah! minha cara! — retorquiu o bichano. — Fique sabendo que nem tudo os mestres ensinam aos seus aprendizes.⁷⁶

- 7) Ao final das atividades, buscar com os alunos, realizar a sistematização do aprendizado.

O QUE VOCÊ APRENDEU?

- a) Quando você fala, é possível perceber “espaços” entre as palavras que pronuncia?
- b) E na escrita? Você deve escrever as palavras juntas ou separadas? Por quê?

Erros ortográficos com fonemas consonantais, motivados pelo apagamento da vibrante (r) em posição final na palavra.

Objetivos:

- Trabalhar a escrita das palavras (verbos, principalmente) com terminação em R;
- Diminuir os erros ortográficos decorrentes do apagamento do R final em palavras (verbos);
- Incentivar o uso do dicionário para dirimir dúvidas ortográficas.

Resultados esperados: Após o final das atividades, os alunos deverão:

- Refletir quanto à ortografia das palavras terminadas em R;
- Refletir quanto às diferenças entre a língua falada e a língua escrita;
- Refletir quanto à diferença no uso dos verbos, quando em 3ª do singular do presente do indicativo e quando no infinitivo (terminações AR, ER, e IR).

Pesquisas realizadas quanto ao apagamento do /r/ no final da palavra indicam que a maior ocorrência é entre as formas verbais (infinitivo). Assim são frequentes formas escritas do tipo: *cantá* para **cantar**, *comê* para **comer** e *pedí* para **pedir**.

Tais erros ortográficos deverão ser tratados quando se trabalhar com o conteúdo referente à classe gramatical **verbo** (conjugações) já previsto no LD do 6º ano.

Não se trata de recuperar a fala do aluno, querendo que os mesmos façam a pronúncia do /R/, mas fazê-los ver que na escrita, a forma verbal correta é com a letra **r** no final. Assim, atividades de escrita de frases com formas verbais no infinitivo e consultas ao dicionário para pesquisar o “nome” do verbo devem ser praticadas. Uma estratégia adequada para a reflexão quanto à ortografia correta é chamar a atenção para a tonicidade da palavras (no caso, os verbos).

ATIVIDADE 01

- 1) Elaborar frases diferentes, com verbos no infinitivo e com os mesmos verbos no presente do indicativo. (utilizar verbos, de preferência, da 1ª e da 2ª conjugação: AR e ER, uma vez que são os verbos com essas terminações que predominam no PB. A terminação AR é a mais produtiva).
- 2) Confeccionar fichas em cores diferentes para as frases elaboradas. O espaço dos verbos deverá ficar em branco

Sugestão de par de frases:

Nós vamos _____ para as provas (estudar) O aluno _____ para as provas (estuda)

- 3) Confeccionar fichas com os verbos das frases elaboradas, na mesma cor da frase que contenha o verbo. Quando o verbo for no infinitivo, colocar nome do verbo com a letra R final destacada (em tamanho maior).
- 4) Dividir a turma em grupos, de modo que cada grupo escreva um par de frase.
- 5) Fazer a leitura de um par de frases para cada grupo e solicitar que um aluno de cada grupo seja indicado para escrever a frase ditada em folha de papel destacada.
- 6) Propor que as duplas façam a troca das folhas para fins de correção.
- 7) Realizar a distribuição das fichas com as frases e com os verbos para os grupos, de acordo com o par de frases que tenham para fazer a correção.
- 8) Solicitar que um aluno de cada grupo leia o par de frase que recebeu para corrigir. Indagar se a ortografia está correta ou se fariam alguma correção, observando as fichas recebidas.

- 9) Solicitar que um aluno de cada grupo escreva no quadro o par de frases recebido e corrigido, se tiver sido o caso.
- 10) Solicitar que o aluno/grupo explique aos colegas a correção ou não correção feita no par de frase recebido.
- 11) Após cada grupo ter feito a sua explicação, reforçar os acertos realizados pelos alunos e corrigir os não acertos. Fazê-los pronunciar os dois verbos (3ª pessoa do presente do indicativo e infinitivo) a fim de que percebam a diferença na pronúncia dos mesmos e possam usar dessa diferença de pronúncia (sílabas tônicas diferentes) como estratégia para realizar a escrita correta das formas verbais.
- 12) Ao final, todos os alunos deverão ler e escrever em seus cadernos as frases completadas utilizadas na atividade.
- 13) Conduzir os alunos a realizarem a sistematização do aprendizado que realizaram

O QUE VOCÊ APRENDEU?

- a) Qual a diferença de pronúncia das formas verbais ESTUDA E ESTUDAR?
- b) Saber a diferença das pronúncias na escrita das formas verbais ajuda a escrita correta das formas verbais? Por quê?

ATIVIDADE 02

- 1) Ditar nomes de verbos (20) para que os alunos, em dupla, procurem nos dicionários.
- 2) Ganhará a dupla que primeiro achar os verbos no dicionário. A cada vez que o verbo for localizado no dicionário, a dupla que localizar deverá escrever a forma verbal no quadro. Com a evolução da atividade, a tendência é que os alunos já concluam pela presença do **R** nos nomes dos verbos, mesmo antes de localizarem no dicionário.

ATIVIDADE 3

- 1) Utilizar pares de frases com o emprego de verbos regulares conjugados na 3ª pessoa do singular (presente do indicativo) e no infinitivo para a percepção da diferença no

uso. A maioria dos verbos no PB são regulares, dentre estes, a maioria é da primeira conjugação (AR)

Exemplos:

A – O aluno estuda muito.

B - O aluno gosta de estudar.

C – O pássaro come frutas.

D- O pássaro vai comer frutas.

E – Ele divide o bolo com os amigos.

F- Ele vai dividir o bolo com o amigos.

- 2) Solicitar que os alunos pronunciem as formas verbais e identifiquem qual a sílaba tônica dos verbos em cada frase. Os alunos, nesse momento, perceberão diferenças na pronúncia.
- 3) Mostrar que em A, C e E, as formas verbais **estuda**, **come** e **divide** têm como sílabas tônicas a penúltima (**tu**, **co** e **vi**), em razão disso, não são acentuadas na última sílaba nem são escritas com a letra R no final).
- 4) Já para as letras B, D e F, explicar que para a maioria das formas verbais, quando a sílaba tônica for a última, mesmo tendo a pronúncia de (ESTUDÁ, COMÊ, PARTÍ) o verbo deverá ficar no infinitivo (nome do verbo) com as formas (CANTAR, COMER, PARTIR).
- 5) Convém explicar aos alunos que o verbo ESTAR, muito usado pelos alunos, não segue essa orientação. Para esse verbo fazer exercícios específicos.
- 6) Solicitar, ao final da atividade, que os alunos escrevam em seus cadernos o que devem observar quando forem escrever verbos em seus textos.

IMPORTANTE!!!

Elaborar uma lista dos verbos trabalhados e colocar no mural ortográfico

Finalmente, cabe ressaltar que as atividades acima apresentadas têm o objetivo de servir de modelo para outras que os professores poderão elaborar. O importante é que os professores possam, através de atividades específicas, trabalhar os erros ortográficos

produzidos pelos alunos em razão do apoio na oralidade, a fim de que possam suprir eventuais lacunas existentes no ensino da ortografia, uma vez que livros didáticos adotados pelas escolas podem não apresentar atividades voltadas para esses tipos de erros ortográficos.

6 CONCLUSÃO

Esse estudo teve como objetivo investigar na escrita dos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental os erros ortográficos produzidos, relacionando-os a motivações que poderiam ser fonológicas ou por desconhecimento de convenções ortográficas do PB. Para norteá-lo, utilizou-se como suporte teórico os pressupostos da fonologia estrutural e da teoria autosegmental, analisando-se segmentos fônicos vocálicos e consonantais, a teoria da sílaba e o comportamento de seus constituintes no interior da mesma.

Buscou-se comprovar a hipótese primeira de que os alunos no primeiro ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental ainda estão produzindo erros apoiados na oralidade, com motivação de natureza fonológica e não apenas erros que decorrem do desconhecimento da convenção ortográfica do PB.

O predomínio da motivação fonológica para os erros ortográficos produzidos pelos alunos do 6º ano foi comprovado nos dados estatísticos mostrados. A motivação ficou evidente na análise dos 229 (duzentos e vinte e nove) textos produzidos, de forma espontânea e não espontânea, pelo conjunto de sujeitos da pesquisa, constituído de 21 (vinte e um) alunos, no início da pesquisa, e 17 (dezessete) alunos, ao final da pesquisa.

Os 1526 (mil, quinhentos e vinte e seis) erros ortográficos levantados mostraram o predomínio de erros ortográficos tendo motivação de natureza fonológica. Foram 1171 (mil, cento e setenta e um), cerca de 77%, com motivação de natureza fonológica, reflexo de uma escrita apoiada na oralidade, contra 356 (trezentos e cinquenta e seis) motivados por desconhecimento das convenções ortográficas, cerca de 23% do total de erros. Comprova-se, portanto, a necessidade de conhecimento, por parte dos docentes, de fundamentos da fonologia que os levem a entender a motivação para uma parte considerável dos erros produzidos por seus alunos.

Quanto às questões que nortearam a pesquisa, é possível sim, afirmar-se que há um estágio ortográfico no processo de aquisição da escrita, uma vez que os alunos pesquisados, na faixa etária entre 11 (onze) e 14 (quatorze) anos, já são possuidores de todo o inventário dos fonemas da língua que falam, o PB, já tendo portanto a capacidade de fazer as relações fonemas-grafemas de sua língua. A ocorrência de erros ortográficos pelas motivações apresentadas, evidencia que o aprendizado da ortografia da língua precisa de uma atenção especial por parte dos docentes para esse estágio denominado de

ortográfico. A formação de bons leitores e escritores passa, necessariamente, por um ensino eficaz e eficiente da ortografia da língua.

Diante de práticas pedagógicas em que o ensino da ortografia baseia-se, principalmente, na associação de grafemas a fonemas, em busca da memorização de normas ortográficas cujos resultados em processos avaliativos se mostram aquém do esperado, entende-se ser necessário buscar alternativas a esse ensino mecanicista da ortografia, realizado através apenas de exercícios que trabalhem o acerto e o erro. É preciso levar os alunos a refletir sobre a sua escrita, percebendo seus erros e buscando explicações para as suas ocorrências. Desta maneira, acredita-se que, conhecendo como e por que comete erros ortográficos será possível evitá-los e evoluir na aprendizagem da ortografia de sua língua.

O primeiro passo a ser dado é a conscientização de que a escrita não está a serviço da oralidade e a ortografia, através de suas convenções, é o limite para barrar as variações que na fala devem ser respeitadas, que na escrita não têm espaço para as suas realizações. Essa conscientização deverá nortear os professores para a realização da sua prática pedagógica, como também, os alunos para as suas produções escritas.

A realidade socioeconômica dos alunos, captada através do preenchimento de fichas individuais, do contato diário com eles e do contato, de forma esporádica, com pais ou responsáveis, aponta para a comprovação da outra hipótese levantada que foi o fato da influência dessa realidade para o predomínio dos erros decorrentes de apoio na oralidade. A realidade socioeconômica aponta para a não convivência com a prática de leitura no meio familiar. Sabe-se que a leitura, através do acesso a livros e a textos diversos é um componente importante para a aprendizagem da ortografia e, em especial, para o abandono da oralidade quando do ato da escrita.

A despeito do que já afirmaram alguns estudiosos desses erros ortográficos produzidos por alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, para os quais os erros aparecem com baixa frequência e tendem a desaparecer à medida que eles avançam o processo de escolarização, pode-se afirmar que em referência aos erros produzidos por apoio na oralidade, e por isso, motivados fonologicamente, o fato de ainda persistirem no primeiro ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, no percentual que esse estudo comprovou, como indicaram os dados dessa pesquisa, é um indício de que o ensino da ortografia precisa ser redirecionado, com a utilização de atividades pedagógicas orientadas para, especificamente, esse tipo de erro.

A análise do livro didático, voltada ao LD utilizado pelos alunos sujeitos da pesquisa, se mostrou relevante, pois possibilitou a constatação de que este não contemplava os erros ortográficos que se propunha analisar e trabalhar, o que exigiu aplicação de atividades específicas. A esse respeito, acredita-se que se abre uma possibilidade de outros estudos no campo do ensino da ortografia, em que o objeto de pesquisa seria como as coleções de livros didático aprovados no PNLD abordam o ensino da ortografia, uma vez que a adoção do LD como único recurso didático pelos docentes, pode ser um fator potencializador do insucesso do ensino e aprendizagem da ortografia promovidos pelas escolas.

Quanto aos processos fonológicos que estão presentes na fala e que mais influenciam a produção escrita dos alunos, foi possível identificá-los e associá-los aos erros ortográficos, de maneira que ficasse mais fácil ao docente que se interessar pelos estudos dos erros ortográficos, identificar o erro produzido e a causa da produção do erro.

Quando se analisam os erros ortográficos que se caracterizam como processos fonológicos que resultam de substituições de segmentos vocálicos em posição silábica átona final e pretônicas, observa-se que tais erros, que envolvem principalmente as vogais médias (**e** e **o**) e vogais altas (**i** e **u**), só ocorrem por terem suas pronúncias aproximadas, resultando em determinados contextos fonológicos, na neutralização das características que os distinguem, em favor das vogais altas. Para o segmento vocálico **a**, caracterizada como vogal baixa central não se verifica a ocorrência de erros ortográficos. Pode-se recorrer para o conhecimento sobre a tonicidade das sílabas para corrigir a ortografia na palavra de tais segmentos na posição átona final, fugindo do caráter arbitrário que assume a ortografia do PB em determinados contextos linguísticos. No caso das vogais pretônicas permanece a arbitrariedade, o que requer do docente novos conhecimentos e criatividade para a busca da fixação das grafias das palavras.

Também com os segmentos vocálicos os alunos estão produzindo erros que se caracterizam em processos fonológicos que resultam em inserções e apagamentos. São os casos de nasalização e desnasalização, de monotongação e ditongação. Os números apontaram para o predomínio de apagamentos em detrimento de inserções. Assim, monotongação e desnasalização requerem maior atenção. São apagamentos de segmentos em coda silábica, reduzindo sílabas de estruturas CVN e CVG ao padrão canônico CV.

Desta maneira, dentre os diversos processos fonológicos, é preciso atenção especial para os que influenciam a alteração na grafia das vogais resultando em substituições, inserções ou apagamentos desses segmentos. Os processos fonológicos,

envolvendo os segmentos vocálicos, que mais presentes se mostraram na fala dos alunos, resultando em erros ortográficos foram: nasalização e desnasalização; monotongação e ditongação; neutralização, harmonia vocálica e alçamento vocálico. Para esses processos fonológicos os professores devem voltar-se, buscando entendê-los e desse entendimento obter meios de melhor trabalhar os erros ortográficos produzidos pelos alunos.

Quando o estudo abordou os segmentos consonantais, os processos fonológicos que mais interferiram na ocorrência de erros ortográficos foram: apagamento da vibrante /r/ em coda final; hipo/hipersegmentação; vocalização e substituição do fonema lateral alveolar /l/, e troca de fonemas surdos-sonoros.

Do processo de vocalização do fonema /l/ destaca-se a substituição desse fonema em posição de coda medial, em contexto fonológico posvocálico, por um fonema vocálico, no caso a vogal alta posterior **u**. O apagamento total do fonema /l/ será sempre também em posição de coda silábica, mas com uma das fronteiras silábicas, no caso a sílaba precedente, tendo a vogal **u** na posição de núcleo.

O processo fonológico, que em razão de uma síncope, resulta no apagamento da vibrante /r/ em posição de coda silábica final foi o que se manifestou na escrita dos alunos. São erros ortográficos nos quais o apagamento tem maior ocorrência em final das palavras. Nomes e verbos sofrem o apagamento, com maior produtividade para os verbos.

Mesmo não sendo pronunciadas, as trocas entre fonemas surdos e sonoros e vice-versa devem merecer a atenção dos professores. São erros ortográficos que precisam de um tratamento que priorizem o ouvir do fonema, associado à visualização do grafema que o representa. Esses erros estão associados a não distinção do traço sonoro de alguns fonemas.

Os processos fonológicos que levam a junções ou separações indevidas de palavras exigem dos professores que tornem seus alunos conhecedores e reconhecedores do que seja uma palavra e da necessidade de, na escrita, serem separadas por espaços em branco, que têm por finalidade estabelecer os limites, quando da transposição da fala para a escrita. Dentre as ocorrências de hipossegmentações e hipersegmentações registradas nas escritas dos alunos, são as primeiras que mais se manifestam. Atenção maior deve ser dada a elas.

Tendo, pois, como objeto de pesquisa os erros ortográficos na produção escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, espera-se que esse estudo possa servir de norte para a reflexão e ação de professores no diagnóstico, análise e tratamento dos erros ortográficos decorrentes de apoio na oralidade.

Por fim, com a elaboração de uma proposta de intervenção composta de atividades pedagógicas voltadas, especificamente, para os erros ortográficos de natureza fonológica encontrados na escrita dos alunos sujeitos dessa pesquisa, espera-se contribuir com outros docentes que queiram utilizá-la, diante de erros ortográficos semelhantes aos que foram objeto de análise dessa pesquisa.

Conclui-se com esse trabalho que os erros ortográficos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, levantados e identificados neste estudo, podem ser explicados como forma de apoio na oralidade, na ausência de conhecimento sistematizado das regras de escrita. Defendeu-se que uma alternativa para a análise e trabalho com essas alterações ortográficas deva ser uma abordagem que traga para as salas de aula fundamentos fonológicos. Os docentes devem recorrer a eles para subsidiar suas práticas pedagógicas.

Fecham-se as cortinas. Fim de mais um ato. O *script* não pode ser escrito como se fala. Ainda no palco, como atores, permanecem professores e alunos ávidos por protagonizarem novos papéis no ensino e aprendizagem da ortografia. Novas pesquisas nessa área hão de possibilitar esse protagonismo. É o que se espera. É o que há de vir.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.
- ABAURRE, Maria B. M, PAGOTTO, Emílio G. Nasalização fonética e variação. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.
- BISOL, Leda. **Harmonização vocálica:** uma regra varável. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. *In:* Neves, Maria H. M. (org.). **Gramática do português falado.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.
- _____. (org). **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- _____. A sílaba e seus constituintes. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. Fonlogia da Nasalização. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013b.
- _____. **Harmonização vocálica:** efeito total e parcial. Porto Alegre: Organom, 2013c.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLOU, Dinah, MORAES, João A., LEITE, Yonne. As vogais orais: um estudo acústico-variacionista. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.
- CALLOU, Dinah, MORAES, João A., LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. *In:* **Ciclo Básico.** São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.

- _____. **Alfabetizando sem ba, be, bi, bo, bu.** São Paulo: Scipione, 1999.
- _____. A ortografia na escola e na vida. *In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz C. Diante das letras: a escrita na alfabetização.* Campinas: Mercado das Letras, 1999b.
- _____. **Análise Fonológica:** introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CAMARA JR. Joaquim M. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1994.
- CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CEREJA, William R., MAGALHÃES, Teresa C. **Português: linguagens.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. *In: BISOL, Leda (org). Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro.* Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- COLLISCHONN, Gisela. Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro. *In: ARAÚJO, Gabriel A. (org). O acento em português: abordagens fonológicas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português brasileiro: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, Sandra R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: Relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. *In: MALUF, Maria Regina. (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- HORA, Demerval da. O. **Fonética e fonologia.** 2009 *portal.virtual.ufpb.br. acesso em outubro de 2013.*

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, Yonne, CALLOU, Dinah, MORAES, João A. Processos em curso no português do Brasil: a ditongação. *In: DA HORA, D.; COLLISCHONN, Gisela (orgs).* **Teoria Linguística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

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

LOPES, Iveuta de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (Coleção teses), 2006.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MATZENAUER, Carmen L. Introdução à teoria fonológica. *In: BISOL, Leda (org).* **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco . **Um estudo sobre o erro ortográfico**. *In: Otilia Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.).* Diálogos entre linguística e educação. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010. Acesso em abril de 2013.

_____. **Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita**. Veredas online – especial – 2012. Acesso em abril de 2013.

_____. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. *In: Wilson Leffa; Aracy Ernst. (Org.).* **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. Pelotas: EDUCAT, 2012b.

_____. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia**. São Paulo: Alfa, 2009.

_____. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. *In: Sheila Z. de Pinho (org)* **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009b.

_____. Aprendizagem e Ensino da Ortografia nas séries iniciais. *In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN, Iara. (orgs.).* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORAES. Produção e percepção das vogais nasais. *In: ABAURRE, Maria B, M. (org).* **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAIS, Artur G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

_____(org). **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Autêntica, 2011.

_____. **Sistema de escrita alfabética** (Como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2013.

NEVES, Maria H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2011.

NÓBREGA, Maria J. **Ortografia** (como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PEDROSA, Juliene, L. R. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In*: MARTINS, Marco A.; VIEIRA, Silvia R.; TAVARES, Alice, M. (orgs). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

SAUSSURE, Fernand. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs). São Paulo: Cutrix, 2006.

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização**, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b.

SILVA, Ailma N. **As pretônicas no falar teresinense**. Tese de Doutorado em Linguística e Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. 2009.

SILVA, Myrian B. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Editora Ática, 1981.

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

_____. **Como escrevem nossas crianças?** estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ERROS ORTOGRÁFICOS PRODUZIDOS

ALUNO	ERROS
Aa 01	<p>Principis, pasando, casa-se, cauça, casase, com migo (2), iveja, irmans, figiram, passacem, porali, cuspiçem, pescado (pescador), creceram, istante, evenenados, preucupe, encontrô, próprio, os zosos, naturessa, desaparesseram, caio (caiu), meteorio, empacto, abril (abriu), espeçe, cenora, decidio, intera, emfiou, canta (cantar), manhã, pardau, esta (estar) (2), crecer, univercidade, escolhinha, aeronaltica, prederos, enscinado, quizeram, conseguiram, a té, mais (mas), acontecese, ouve (houve), comprienção, banguça, quiriam, porição, conseguimos, conseguil, procimo, ceresta, reveu (reviu)</p>
Aa 02	<p>perguntarão, (perguntaram) casavão (casavam), au, cuspião (cuspiam), pergunto (perguntou), raises, desouro, velhia, nimgue, nuca (nunca), gramdes, trato (tratou), perdeu, salva (salvar), adoutou, briga (brigar), encrequera, dinosauros, desapareserão (desapareceram), esplicam, noplaneta, meterorio, sientista, empaquito, sidu, abril (abriu), espese, pueira, croça (grossa), sola (solar), durante, fontosinteze, come (comer), resurtado, patata, cachoro, becileta, enterrese, mostra (mostrar) (2), roubas (roupas), viciveis, tive (tiver), ospedados, meche (mexer), atraz, chorado (chorando), mechão (mexam), passeia (passear), toma (tomar), provisão (profissão), estuda (estudar), adivogada (advogada), juisa, ajuda (ajudar), presisam, solta (soltar), bestera, praquelas, encermera (enfermeira), em volvimento, mulhe, assaultado, au, asauta (assaltar), robam, ganha (ganhar), celula (celular), compra (comprar), bejo</p>
Aa 03	<p>reustaurante, irmães, desapareceram, ciêtista, impacto, caim (caiu) cospia, cuspião (cuspiam), adoutou, bagueça, ti (te), dinoussaros, puera, grosa, violeto, abril (abriu), puera, grosa, podião (podiam), aprosidamente, resuntado, especil, fotositestas, melacia, laraja, tomati, cenora, pimetão, mauvada, puchou, comraiva, atraiz, coise, pucha (puxar), ovido, em bora, inteligete, amo (amor), fala (falar) (2), jeito, tira (tirar), tranto, crecer, se (ser), portugue, unicar, coisar, particula (particular), passa (passar), porição,</p>

ALUNO	ERROS
Aa 03	mi (mim), inprego, sentinha, irmãs, fugueti, mora (morar), comingo, futibol, atrais, da (dar), lava (lavar), mi (mim), completa (completar), sai (sair), chora (chorar), faiz, feiz, termina (terminar), ganha (ganhar), de gital (digital)
Aa 04	Fracisco, Meguel, tilha (tinha), brigarão (brigaram), tetou, eu dia doro (eu te adoro), dinosaros, completamede, caio (caiu), meterioro, ta (tão), abrir (abriu), catrera (cratera), especia, nuve, tampo (tampou), resfrio (resfriou), fotossiteisi, maga (manga), bonecais, vistir, vestido (vestindo), maladros, osada, tento (tentou), pega (pegar), bontou, derrobou, obrigato (2), deve (dever), passa (passar), limitis, você (vou ser), trabalhandeira, mim (me), gosta (gostar), apresetando, ficção (infecção), internando (internado), espetacula, apresetadora, creceu, sei (sem), da (dar), laçou (lançou), pagada (pancada), qui, escultou, transforma (transformar), igrato, mato (matou), mudanse, bonta, to mara, morou (moro), escola (escolar), a prende, ganha (ganhar), fica (ficar), oroportto, fala (falar), banho (banhou), ceresta, estuda (estudar), nei (nem), sento (sinto), ti (te), ogolho, aprota, salente (saliente), apelita (apelida)
Aa 05	Treis, orfun, lidaria, Dice (3), Vio (viu), Cigunda, Casausse, Calsão, Ouvio, Converça, ce (se), tercera, alegri, bediu, agarou, Asim, dinosauros, Aterra, caio (caiu), esplicam, Aprocimadamente, Empaquito, Abril (abriu), Cido, Tambou (tampou), clatera, fotocintezi, tian (tinham), grosa, Pudiam, Resutado, cepola, alio, cenora, aroz, cachoro, veis, na quela, vau (vão), jenial, descubrice, persebece, naturessa, istoria, au, noso, esa, verda deira, prava (brava), consegia, suceso, caio (caiu), comceguia, iso, crecer, fose, arasar, pasarela, adivogado, emgrasado, votar (voltar), procupar, encomadada, dificio, poso, si (se), saldades, iso, golero, levantol, comesou, torsedores, comesaram, levol, ospital, sobrevivel, moria, creceu, lhidar, concelhos, voutou, iritado, au, pego (pegou), escultou, bairo, bebo (bêbado), comedo (com medo), ese, materiau, catinha, xeio, porali, apachonou-se, vio, a quele, alora, comseguio, fauto, luiz, felis, ceresta, diseram, cituasão, orivel, noriacho, melhora (melhorar)

ALUNO	ERROS
Aa 06	Atraz, anciosa
Aa 07	Setmedro,, qui, caça (calça), Terezina, itoria, mosa, que ria, agarça, tegre, mior, reali dade, dinosaro, eli, desapariso, viviro, esplican, maga, melansia, minho, sebolha, simora, pexe, arozi, pasaru, zibra, revita, comeno, capi (capim), sezangol, coreu, del, cail, a trazi (atrás), cose (coice), meli (nele), lanma, brinca (brincar), floris, comsegui, pega (pegar), crece (crescer), cuida (cuidar), saudi, quimada (que nada), a comtesa, mir (mim), prisiso, estuda (estudar), todo sudia (todos os dias), robo (roubo), tiu, ficol, a contesel, a trasi (atrás), comsiguil, comtinul, Francico, a trais, exsipia (existia), pecadore (pescador), decava (pescava), pody (poty), comselo (conselho), velinha (velhinha), sumtenda (sustentar), pesca (pescar), nafrede (na frente), a contese, more (morrer), resouve, si (se), mi (me), compotei, ganha (ganhar), bececlea, abraso, feras (férias), deveteu, nupe, emventa (inventar), pula (pular), enchato (inchado), trouse, praça (pra cá), ingesei (engessei)
Aa 08	gostodi escreve (gosto de escrever), mucipal, coserei (conselheiro), mocadinho (mocambinho), falicidor, di, grandis, i (e), treis, pricipes, graça (garça), dinosaros, desapareseram, minhões, depetimet (completamente), cientes (cientistas), espricam, qui, aprosimetes (aproximadamente), empaquitom (impacto), tam, violeto, espesa, craquetera, grosso, tapo (tampou), sola (solar), durate, podia, fotosites, resutado, morero, dinosario,
Aa 09	Fimina, Fracisco, dinosalros (2), dizapareserão (desapareceram), viverão (viveram), abril (abriu), copletamente, sientista, podião (podiam), esplicam, cail, aprosimadamente, ipaquito, espese, puera, grossa, tampol, sola (solar), refriou, faze (fazer), tinhão (tinham), resutado, morerão (morreram), totosintezem

ALUNO	ERROS
Aa 10	lotiamento, mocapinho, Perera, treis, pricipes, Sir (se), Com migo, Nuca (nunca), Cassar (casar), Lifaria (lhe faria), cauça, tesera, Finho (filho), ovia, pergutou, Midar (me dar), Mininos, Pescado (pescador), Chego (chegou), Intero, Começaro, lar (lá), come (comer), Encima, Intregol, mando (mandou), pricesa, comemora (comemorar), madou (mandou), mata (matar), morre (morrer), Us, Felis, Dinousauros, Disapareceram, Veveram, duranti, secenta, sinco, aprosimadamente, impaquito, Cido, Cartera (cratera), Espece, Puera, Groça, Tampol, Fotocíntes, Rezutado, melencia, maracujar, cenora, arroz, em baixo, morrava, mostro (monstro), permissão, atravessa (atravessar), vois (voz), so (sou), mago (magro), incher, algum, au, alugar (a lugar), lidevora (lhe devorar), atrais (5), caio (caiu), vivero, balho (banho), demorol, prigou (brigou), saio (saiu), pedino, vio, inpurol, siaquetou (se aquietou), banha (banhar), mi (me), nuca (nunca), ora (hora), ficol, pulicial, facudade, farzer, costruir, familia, lindar, com migo, nuca (nunca), secepara (se separar), familiar (família), lar (lá), caminhor, voutou, pasamos, tombo (tombou), bista (pista), sigimos (seguimos), maudição, naceu, comcelho, magua, custentar (sustentar), bairo, ser (se), diverti (divertir), bebos (bêbados), iso, abri (abrir), asfautar, subria (sobrinha), aguetando, veis, ficol, de baixo, causada, molher, bota (botar), chegol, brincol, feiz, paciou
Aa 11	Cazar, disseram, li (lhe), ser (se) (2), canzou, morreno, dessejaram, ofão, banguçava, gaça, engolio, orrivel (2), dinosauros, desapareceram, impactor, sendo, espercie, grosa, tapou, fotosizens, na quela, lê (lhe), puchava, vacuia (vaquinha), passea (passear), ligero, conseguiu, derruba (derrubar), bireta (birrenta), compra (comprar), economiza (economizar), cirugia, tira (tirar), indo (ido), na quela
Aa 12	Atraz, duenti, to, ajeitão (ajeitam), poriso, da (dar), velo (vê-lo), oque, marco (marcou)

ALUNO	ERROS
Ao 13	Ferera, Gança (garça), Devora (devorar), Dinosauros, durantin, Disapareserão (desapareceram), completamente, sientista, meteorio, aprosimadamente, inpaquito, Abril (abriu), cratrera, Espese, nuve, Pueira, Tanpou, Sola (solar), Resvriou (resfriou), Pudião (podiam), fotosies, Resutado, moreram, alhio, cenolra, pexi, pimentam, irmos (irmãos), para (parar), fala (falar), ganha (ganhar)
Ao 14	abriu (abril), combutador, historias, milembro, dinosauros, desapareceram, completamente, especi, us, puera, cido, nuve, grosa, aterra (a terra), durante, pudiam, tomati, alio, cenora, pexi, arros, jirafa, bicicleta, queta, chegazi, si (se), aprosimando, puchando, avaca, locau, voutou, vou mi bora (vou embora), morre (morrer), trenamento, selesão, dis, julho (Júlio), Sezar, grita (gritar), ecxa (hexa), ajudi, rua, cai (cair), porisso, encima, ganha (ganhar), presenti, senho (senhor), mi (me) (2), de (der), agradesso, fida (vida), deis, i (ir), alegri, iscutei, lemprei, penauti, chuto (chutou), termino (terminou), a pos
Ao 15	mir (me), lebro, imãs (irmãs), pricipes, Estavão (estavam), Ganela (janela) Quado, motado, falol, mulhe, Min (me), casa (casar), cauça, nuar (nunca) erão (eram), martou , enterro (enterrou), Sicasou, Imãs, Descobrio, amiginhos, ofão, Apareceu, icomo (e como), Dinoçauros, Desaparecero, Viverão, (viveram), desaparecerão (desapareceram), durate, sietista, menteorio, Aprocimada, des (dez), Inpanquinto, di, explicão, quilomentro, sendo, Abril (abriu), Espece, nuver (nuvem), puera, groça, tapol, Sola (solar), fotositese, durate, Cume (comer), Resutado, morrerão (morreram), melacinha, laraja, cenora, pimetão, aroz, jirafa, pacaro, bate (bater), canta (cantar), praniguem (pra ninguém), acontencedo, teminou, otoro, omenino, queto, serto, fazeda, comedo (comendo), perga (pegar), puchado (puxando), conda (corda), derrubol, sorrido, crece (crescer), querinha (queria), se (ser), adivogado, opera (operar), da (dar), defeder (defender), jogado (jogador), te (ter), possível, destaque, cuida (cuidar), rui (ruim), fais, mora (morar), robo (roubo), procurado (procurando), etrei, chamol, quado, mulhe, detro, tia (tinha), pedil, motor (moto) (2), foro (foram), pento (perto), serto, voutou, corredo (corredor), paredes, se (sem),

ALUNO	ERROS
Ao 15	<p>morre (morrer), jogolhe (jogou-lhe), maudição, creceu, encontra-se, sente (sete), viges, mostro (monstro), fala (falar), paixão (passam), pesca (pescar), floco, recreio, briquei, obidiete, mir (me), compoto, legau, ganha (ganhar), presete, nuca (nunca), faze (fazer), qui, puriço, li (lhe), pude (puder), mada (mandar), prami (pra mim), acidete, via (vinha), niguem, i, alevante (levantei), agredito</p>
Ao 16	<p>Mocanbi (mocambinho), lenbro, mulhe, eutidaria (eu te daria), pasou, qui, disi, cauça, finho (filho), escurta, si (se), nuca (nunca), casaro, ágasa (a garça), Adouto (adoutou), Grese (crescer), formaro (formaram), Sorgorro (socorro), encrequera, garrou (agarrou), fasendo, fecetaliana (vegetariana), Gumeu (comeu), u, Firou (virou), sopremesa, melhor (milho), sebola, tomati, cenora, arros, chirava (girafa), feição (feijão), canaro, xebra (zebra), gornais, bonegas, sancada (zangada), giquero (chiqueiro), ora (hora), capin, uminino, puçou (puchou), urabo, coise, éasa (é azar), omenino, pesca (pescar), sancado (zangado), chincano (xingando), checou (chegou), percunto (perguntou), amãe, oquetinha, pracome (pra comer), sotem, caudo, pecou (pegou), uoso (o osso), tan (tão), grandi, ausan (ao chão), fai (vai), praça (praga), strasforma (se transformar), di, gresera (crescerá), para (parar), des trans fa (destransformar), veitiso (feitiço), come (comer), vincen (virgem), dentrodo (dentro do), ainda, oje, vouta (voltar), cando (quando), carcalhada (gargalhada), asin, istoria, osos, desenho (descendo), mocabinho, soten (só tem), di, esi, deveito, laperto (lá perto), ladram (ladrão), robo (roubo), nodia, mocambinho, mida (me dar), lia cradeseria (lhe agradeceria), futibol, entraro, juis, banderia, comesa (começar), a pita (apita), abola, rola (rolar), estan (estão), jogado (jogador), vais (faz), valta (falta), u, a pitou (apitou), suta (chuta), ocoleiro (o goleiro), peca (pega), comico (comigo), a pois (após), au, lanchonete (lanchonete), pidimos, de pois (depois), vomos (fomos)</p>

ALUNO	ERROS
Ao 17	<p>pescado (pescador), estavam (estavam), Imveja, nuca (nunca), niguem, dissi Pricipis, Emcontro (encontrou), gritano, tira (tirar), fetiço (feitiço), mulhe Pegaro, imãs, botô, Gaça (garça), trigue, Fazião (faziam), bagueça, Corredo (correndo), engulio, Sobro (sobrou), emcrequeira, dinosauros, Caio, esplica Impacto, abrio, pueira, Sola (solar), Esfrio, Resutado, melacia, cenora, revita, mi (me), inplorou, correrão (correram), niguem, come (comer), aceder (acender), abri (abre), voutaro (voltaram), senpre, puchou, coise, descupa, comsege, faze (fazer), porisso, crecer, se (ser), respeita (respeitar), gosta (gostar), fica (ficar), sustenta (sustentar), poteger, no,is, leva (levar), bricar, educa (educar), ensina (ensinar), certa, voutou, robaram, chamo (chamou), pescado (pescador), serto, le (lhe), fala (falar), bricado (brincando), corredo (correndo), feichei, invadiro, mulhe, entro (entrou), escoder, mote (monte), gete, queredo, mata (matar), ganha (ganhar), compra (comprar) (2), porisso, meresso, fica (ficar), agetina (Argentina), bricou, derrepete (de repente), traficcate, em bora, paga (pagar), casando (caçando), visinho, lemçois</p>
Ao 18	<p>Creceram, istante, Velinha (velhinha) (2), virarão (viraram), desenterracem, puera, adolescente, conseguiu, preocupado, conseguiram,, visinho, conzinha, diceu (Dirceu)</p>

ALUNO	ERROS
Ao 19	<p>Veis, gança, Griou (criou), adoutou, virarão (viraram), matratava, touda Bei, dinosauro, us, completamete, esplicam, caio, A procimada mente Empaquitor, cido, Tau (tão), abril (abriu), espesse, puera, Crosa (grossa), tanpou, luis (luz), meis, fotocintes, resutador, melhor (milho), cebolar, tomater, alhor, senora, pimetão, maio (maior), mostra (mostrar), imperado (imperador), quifoi, a conteceu, crece, trabalha (trabalhar), vendeno, passa (passar), sai (sair), monta (montar), altomotivos, tambe, fais, importante, mante (manter), criski (crispim), pesca (pescar), de mourou, voutou, agum (algum), dissi, sor (só), consinha, morre (morrer), vira (virar), five (viver), come (comer), vigem, reclama (reclamar), home, estroi (estruuiu), arua, e emche (e enche), baude, senhor, praque, quê (quer), poriso, ganha (ganhar), porisso, dó (dou), teamo, andano, causada, serto, ero porto (aeroporto), centa (sentar), salar (sala), desenbaque, de voveu (devolveu), rossa, dircel</p>
Ao 20	<p>Auves, Siuva, Petroniu, Mocabinhu, Boá zinha, edeceu (e desceu), a legre, cassa (caçar), come (comer), correndo, tia (tinha), encrequera, voando, Chorinhu, tigri, A xou, Amigu, senpre, Excutou, Sous osos (só os ossos), Euteamo, Di nossauero, Di zapareceram, I comu (e como), sientista, us, Completa mente, Aproci mada mente, esplicam, u, em pacto (impacto), Meteoru, cido, Espece, Tanpo (tampou), luis (luz), sola (solar), fotosintes, cume (comer), Puera, Tanpou, Nun vens, Crosa, rezutado, omeninu, avaca, comenu, alegri, chego (chegou), coloca (colocar), bebe (beber), que (quer), çai (sair), preguiçoza, teimoza, mi (me), muleque, tiratuas, da qui, loça, devaga (devagar), cenpre</p>
Ao 21	<p>Verssão, atraz, pescado (pescador), comprindo, analizar, teresinence, interesado, ganha (ganhar), compra (comprar), pesso, dimestrado, serresta, bricou, velinha (velhinha), porali</p>

Formulário 3

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: considerando a fabula “ Os dois amiguinhos” lida em sala de aula, reconte a história com suas próprias palavras

data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 4

Escola Des. Pedro Conde Ensino Fundamental - 6º ano

Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: ditado para os alunos do texto abaixo:

Objetivo: levantar erros ortográficos a partir da pronúncia da professora

data: ____/____/____

E como eles desapareceram?

Os dinossauros viveram sobre a Terra durante 160 milhões de anos. E como desapareceram completamente? Cientistas explicam que há 65 milhões de anos, caiu no planeta um meteoro de aproximadamente 10 quilômetros. O impacto teria sido tão violento que abriu uma cratera com 200 quilômetros. Uma espécie de nuvem de poeira grossa tampou a luz solar durante seis meses. A Terra esfriou, as plantas não podiam fazer fotossíntese, e os animais não tinham o que comer. Resultado: todos os dinossauros morreram.

Formulário 5

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: A partir do livro que você escolheu para leitura, faça um resumo da história para ser lido para seus colegas

data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

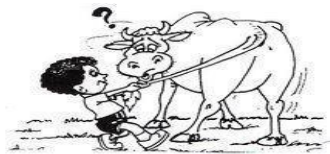
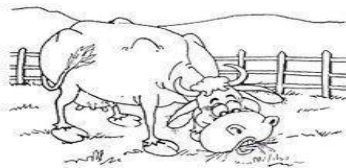
Formulário 6

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: conte uma pequena história a partir do desenho abaixo

data: ____/____/____



Aluno:

Título: _____

Formulário 7

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: A partir do texto lido sobre a história de Peter Pan, produza um texto com o título “ O que vou ser quando crescer”

data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 8

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: A partir do texto lido sobre a história de Peter Pan, produza um texto com o título “ Como me sinto por viver longe do meu pai/mãe”

data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 9

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: considerando o que foi estudado sobre o gênero notícia, redija no espaço abaixo uma notícia sobre qualquer fato acontecido no seu bairro.

data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 10

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: A partir da leitura da lenda “Cabeça-de-Cuia” em versos (cordel) reconte a lenda, fazendo uma narrativa em prosa. data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 11

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: Escreva uma carta ao “Papel Noel” falando sobre você e sugerindo um presente que gostaria de ganhar no natal. data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 12

Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: Escreva uma carta a um(a) amigo(a) contando um problema que existe no seu bairro e que está incomodando os moradores data: ____/____/____

Aluno:

Título: _____

Formulário 13













Escola Des. Pedro Conde

Ensino Fundamental - 6º ano Língua Portuguesa – professora: Margarida Miranda

Tipo de atividade: Ditado imagético – Escreva ao lado de cada figura o nome correspondente

data: ____/____/____

Aluno: _____

<p>1 - M _____</p> 	<p>2 - A _____</p> 	<p>3 - P _____</p> 
<p>4 - M _____</p> 	<p>5 - B _____</p> 	<p>6 - U _____</p> 
<p>7 - L _____</p> 	<p>8 - M _____</p> 	<p>9 - M _____</p> 
<p>10 _____</p> 	<p>11 - _____</p> 	<p>12 - _____</p> 

<p>13 - _____</p> 	<p>14 _____</p> 	<p>15 _____</p> 
<p>16 - _____</p> 	<p>17 - _____</p> 	<p>18 - P _____</p> 
<p>19 - _____</p> 	<p>20 - _____</p> 	<p>21 - _____</p> 
<p>22 - _____</p> 	<p>23 - _____</p> 	<p>24 - _____</p> 

25 - _____



26 - _____



27 - _____



28 - _____



APÊNDICE C – Carta de Consentimento



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - SEDUC
 4ª DRE – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 UNIDADE ESCOLAR DES. PEDRO CONDE
 AV. JORNALISTA JOSIPIO LUSTOSA S/N- MOCAMBINHO
 CÓDICO DA ESCOLA -22027467
 FONE – 3217-6838
 CNPJ – 01679101/0001-01



DECLARAÇÃO

Eu, ILEIDA SALES COSTA, responsável pela Unidade Escolar Des. Pedro Conde autorizo a realização da pesquisa intitulada “**A ortografia de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros ortográficos produzidos**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Margarida Maria Silva Miranda e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, 30 de julho de 2014.

ASSINATURA E CARIMBO
 Und. Esc. Des. Pedro Conde
 Aut. Port. GSE Nº 0622 / 2014
 CPF: 353.803.963-82
 DIRETORA

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A ortografia de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros ortográficos produzidos”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar os erros ortográficos em decorrência do apoio na oralidade, produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina a partir de uma perspectiva fonológica. Em outras palavras, vamos investigar os erros de escrita decorrentes da forma como o aluno fala. Por exemplo, alguns alunos escrevem ‘caxa’ e não ‘caixa’, isso em razão de escrevem como falam.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante pesquisar os erros ortográficos produzidos pelos alunos do 6º do Ensino Fundamental, a fim de constatar a motivação para esses erros. Por acreditarmos haver maior incidência de erros ortográficos decorrentes de motivação fonológica, apoiados na oralidade, buscaremos na fonologia, através dos processos fonológicos, a explicação para a ocorrência dos erros ortográficos. Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos alunos do 6º ano, sendo possível fazer um diagnóstico que nos possibilite promover um ensino de ortografia de forma reflexiva e que vise amenizar os erros ortográficos decorrentes do apoio na oralidade. A aplicação de uma proposta de intervenção, direcionada aos tipos de erros ortográficos produzidos pelos alunos do 6º ano de uma escola da rede pública estadual permitirá que esses alunos reflitam quanto à pronúncia das palavras e a escrita ortográfica correta das mesmas, diminuindo com as atividades propostas a incidência dos erros com motivação fonológica.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo-quantitativo. Os dados serão coletados de dezembro/2014 a janeiro/2015. Serão analisadas produções textuais espontâneas dos alunos, ditados de textos verbais e textos imagéticos. Após a quantificação e caracterização dos erros ortográficos encontrados, será aplicada a proposta de intervenção.

A sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, nem recebida qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Sua participação tem caráter voluntário e a sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

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. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo durante a realização dos ditados de textos verbais textos imagéticos ou das produções escritas espontâneas. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Esse estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 2014..

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com*

*PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARGARIDA MARIA SILVA MIRANDA
ENDEREÇO: RUA JORNALISTA DONDOM, 2933 AP.904 – HORTO FLORESTAL
TERESINA (PI) - CEP: 64052-850
FONE: (86) 88010016/ E-MAIL: margarida.miranda@uol.com.br*

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A ortografia de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros ortográficos produzidos”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar os erros ortográficos em decorrência do apoio na oralidade, produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina a partir da perspectiva fonológica. Em outras palavras isso quer dizer que vamos investigar os erros de escrita decorrentes da forma como o aluno fala. Por exemplo, algumas pessoas escrevem ‘caxa’ e não ‘caixa’, isso porque escrevem como falam.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é investigar a motivação dos erros de ortografia nos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Por acreditarmos haver maior incidência de erros ortográficos decorrentes de motivação fonológica, apoiados na oralidade, buscaremos na fonologia, através dos processos fonológicos, a explicação para a ocorrência desses erros. Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos alunos pesquisados, por meio de diagnóstico realizado a partir das atividades propostas e promover atividades de intervenção, baseadas em um ensino de ortografia de forma reflexiva, fazendo o aluno entender as razões dos erros cometidos, visando, assim, melhorar a compreensão do aluno acerca das convenções da escrita.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo-quantitativo. Os dados serão coletados de dezembro/2014 a janeiro/2015. Serão analisadas produções textuais espontâneas dos alunos, ditados de textos verbais e textos imagéticos. Após a quantificação e caracterização dos erros ortográficos encontrados, será aplicada a proposta de intervenção.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer

momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

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. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo durante a realização dos ditados imagéticos ou das produções escritas espontâneas. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Esse estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor
_____,
fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci
minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar
a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma
cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e
esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina,, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARGARIDA MARIA SILVA MIRANDA

ENDEREÇO: RUA JORNALISTA DONDOM, 2933 AP.904 – HORTO FLORESTAL

TERESINA (PI) - CEP: 64052-850

FONE: (86) 88010016/ E-MAIL: margarida.miranda@uol.com.br