

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

MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS

**APRENDIZAGEM ORTOGRÁFICA DO FONEMA /s/: um estudo sobre as
representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de
alunos do 5º ano**

TERESINA - PI

2015

MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS

**APRENDIZAGEM ORTOGRÁFICA DO FONEMA /s/: um estudo sobre as
representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de
alunos do 5º ano**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras.

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

TERESINA - PI

2015

Q1a

Quadros, Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula
Aprendizagem ortográfica do fonema /s/ : um estudo
sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e
nas produções escritas de alunos do 5º ano / Maria
Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros. – 2015.
178 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras, 2015.
“Orientadora Profª Dra. Ailma do Nascimento Silva”.

1. Língua Portuguesa - Brasil. 2. Sistema Fonológico e
Ortográfico - Relação. I. Título.

CDD: 469.15



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS

"APRENDIZAGEM ORTOGRÁFICA DO FONEMA /s/: um estudo sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de alunos do 5º ano".

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 09h, do dia 30 de junho de 2015, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva
Orientadora

Professora Dra. Antonia Edna Brito
1ª examinadora - UFPI

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo
2ª examinadora - UESPI

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Aos meus pais, Desaní e Antoninho, pelo amor e dedicação, pelo exemplo de honestidade que são, pela paciência e afeto que sempre tiveram por mim, pelos ensinamentos que me ajudaram a ser uma pessoa melhor, muito obrigada, eu amo vocês.

Ao meu esposo e amigo, Ronney Erickson, por todo amor e cumplicidade que nos une, pelo apoio nos meus projetos pessoais e profissionais.

Aos meus afilhados, Maria Thaynná e Kauan Brêndon, pelo imenso amor que despertam em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e mantenedor de tudo o que existe. A Ti, Senhor, toda honra e glória.

À Prof^a Dr^a Ailma do Nascimento Silva, pela forma como conduziu a minha orientação, pelo exemplo de profissionalismo e seriedade, pela oportunidade de aprendizagem, pela confiança depositada em mim.

À Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito, pelas valiosas contribuições que deu a este estudo.

À Prof^a Dr^a Bárbara Olímpia Ramos de Melo, por aceitar o convite para participar da minha banca e pelas relevantes reflexões.

Aos professores do PROFLETRAS/UESPI, por contribuírem significativamente para a minha formação profissional.

À coordenação do Programa PROFLETRAS/UESPI.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Aos meus pais, pelo apoio, pelo amor e pela dedicação.

Ao meu esposo, Ronney Erickson, por compreender a minha ausência em decorrência dos estudos.

Aos meus irmãos, Anísio e Álvaro, pelo amor e cuidado.

Aos meus tios Djalma, Remédios, Tica, Belinha e Dora, por torcerem pelo meu sucesso.

Às minhas amigas-irmãs, Elizete, Josy, Márcila, Márcia e Pollyanna, por dividirem comigo os melhores momentos, por me apoiarem sempre que preciso e pela inestimável amizade.

À madrinha Nenê, Belita, Alice e Dionésia, pelo apoio e incentivo.

Aos meus colegas de turma, pela convivência harmoniosa e pela amizade construída ao longo desse percurso, especialmente à minha grande amiga Lourdes.

Aos colegas de turma, que se tornaram grandes amigos, Ana Christina, Beatriz, Brígida, Cristiane, Fabiana, Gizele, Margarida, Meyre e Rogério.

Aos participantes desta pesquisa, em especial às professoras do Grupo Controle, pela disponibilidade e confiança depositada em mim.

À Florisa Rocha, secretária do PROFLETRAS/UESPI, pelo acolhimento e apoio no início do curso.

À professora Telde Lima, pela criteriosa revisão textual.

A todos que contribuíram para a efetivação deste estudo, muito obrigada.

O erro ortográfico [...] é um dado que desvela o desenvolvimento, aqui entendido como um processo de análise e reorganização, e pode auxiliar aqueles que estudam a aquisição da linguagem a investigar o saber construído pelas crianças a partir da sua experiência linguística, além de oferecer pistas para que possamos compreender as hipóteses formuladas por elas a respeito do sistema de escrita de sua língua (MIRANDA, 2010, p. 143).

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre a aprendizagem ortográfica de dezesseis alunos do 5º ano, de duas escolas públicas municipais da cidade de Santa Cruz do Piauí - PI, especificamente, acerca da apropriação gráfica do fonema /s/. Os aprendizes foram divididos em dois grupos de oito alunos cada um, o Grupo Controle e o Experimental. Teve-se como objetivo geral analisar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano. A fim de alcançar esse objetivo, apresentou-se como objetivos específicos: identificar os erros ortográficos mais produtivos na escrita dos alunos do 5º ano; caracterizar as práticas das professoras do Grupo Controle em relação ao ensino da convenção ortográfica; e aplicar uma intervenção, no Grupo Experimental, que visa amenizar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/. A apropriação escrita desta unidade sonora é, possivelmente, a que apresenta mais dificuldades, visto que há dez grafemas diferentes para representá-la, determinados pela posição que ela ocupa na sílaba, além disso, essa unidade é regida, na maior parte das vezes, por irregularidades do próprio sistema. O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa quali-quantitativa, uma vez que os dados foram coletados com as professoras do Grupo Controle por meio de duas atividades, uma acerca da prática do ensino ortográfico e a outra, do conhecimento sobre o sistema ortográfico; e com os alunos, através de ditado imagético, reconto de fábula, preenchimento de texto com palavras lacunadas, ditado interativo, produção de texto espontâneo e reescrita de algumas dessas atividades. A categorização de erros que se propõe foi formulada com base nas pesquisas de autores como Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013) e analisaram-se, especificamente, os erros mais produtivos nas escritas dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo Controle que, segundo os dados da pesquisadora, foram os relativos às representações múltiplas do fonema /s/. Para fundamentar a pesquisa utilizou-se o suporte teórico de autores como Cagliari (1994, 1999 a, b, 2002), Camara Jr. (1979, [1969] 2002, [1953] 2008, 2011, [1970] 2013), Faraco (2010), Marcuschi (1997, 2010), Morais (1999, 2000, 2007), Scliar-Cabral (2003 a, b). Esta investigação favoreceu a compreensão do processo de apropriação gráfica do fonema /s/, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção no Grupo Experimental, bem como auxiliou os professores de língua portuguesa e os professores dos anos iniciais com subsídios para trabalhar o ensino ortográfico de forma sistemática e reflexiva. Por meio das análises dos dados, chegou-se à conclusão de que as professoras do Grupo Controle, quanto à prática de ensino ortográfico, realizam um ensino que conduz a uma aprendizagem mecanizada dos alunos sobre a convenção ortográfica. Ainda se constatou que as docentes desse grupo não possuem conhecimento sistematizado e sólido acerca do sistema ortográfico. Percebeu-se que, em ambos os grupos de alunos, as alterações ortográficas mais produtivas foram as resultantes das representações múltiplas do fonema /s/. Ao cotejar os resultados dos dois grupos, averiguou-se que o ensino sistemático auxiliou a apropriação da convenção ortográfica, já que os alunos do Grupo Experimental, no qual se realizou esse tipo de ensino, produziram, nas atividades de reescrita, menos erros ocasionados pelas correspondências múltiplas da unidade sonora /s/, do que os alunos do Grupo Controle.

Palavras-chave: Ensino de ortografia. Erros ortográficos. Fonema /s/. Representações múltiplas.

ABSTRACT

This paper presents results of a research about the orthographic learning of sixteen students of 5th grade elementary school from two municipal public schools of Santa Cruz do Piauí - PI, specifically, about the graphical appropriation of the phoneme /s/. Learners were divided in two groups of eight students each, the Control Group and the Experimental Group. The general objective was to analyze the spelling mistakes resulting from multiple representations of the phoneme / s / in imagetical dictations and spontaneous written production of 5th grade elementary's students. In order to achieve that objective was presented as specific objectives: identify the most productive orthographic mistakes in writing of the students of the 5th grade; characterize the practices of the teachers in the Control Group in relation to teaching of the orthographic convention; and apply an intervention, in the experimental group, which aims to assuage the spelling mistakes resulting from multiple representations of the phoneme /s/. Written appropriation of this sound unit is possibly the one which presents more difficulties, whereas there are ten different graphemes to represent it that are determined by the position it occupies in the syllable, furthermore, this unit is governed in most cases for irregularities of the system itself. This work was realized through qualitative and quantitative research, since the data were collected with the teachers in the control group through two activities, one about the practice of orthographic teaching and the other, the knowledge about the orthographic system; and students of the 5th grade, through imagetical dictation, retelling of fable, filling of texts with blanked words, interactive dictation, spontaneous production of text and rewrite of some of these activities. The mistakes categorization that aims was formulated according to the research of authors such as Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) and Nóbrega (2013) and analyzed specifically the most productive mistakes in the writings of the 5th grade's students of the experimental group and the control group which, according to data from researcher, were those relating to multiple representations of the phoneme /s/. To substantiate the research was used the theoretical support of authors such as Cagliari (1994, 1999 a, b, 2002), Camara Jr. (1979 [1969] 2002 [1953] 2008 2011 [1970] 2013), Faraco (2010), Marcuschi (1997, 2010), Morais (1999, 2000, 2007), Scliar-Cabral (2003 a, b). This investigation favored the understanding the appropriation process of writing of the phoneme / s /, developing an intervention proposal in the Experimental Group, as well as assisting the portuguese teachers and teachers of the early years with subsidies to work the orthographic teaching in a systematic and reflective way. Through data analysis, it was concluded that the teachers in the Control Group, on the practice of orthographic teaching, perform a teaching that leads to a mechanized learning of students about orthographic convention. Still it was noted that the teachers of this group do not have systematized and solid knowledge of the orthographic system. It was noticed that in both groups of students, the most productive spelling changes were resulting from multiple representations of the phoneme / s/. To collate the results of the two groups, it was investigated that the systematic teaching helped the appropriation of spelling convention, as students of the experimental group, which was realized this kind of teaching, produced, in the rewriting activities, fewer errors caused by multiple correspondences of the sound unit / s /, than students in the control group.

Key-words: Orthographic teaching. Orthographic mistakes. Phoneme /s/. Multiple representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relações regulares, parcialmente arbitrárias e arbitrárias do fonema /s/	40
Quadro 2: Moldes silábicos do português do Brasil.....	50
Quadro 3: Ditongos decrescentes e ditongo crescente	57
Quadro 4: Fonemas consonantais do português do Brasil.....	60
Quadro 5 : Regularidades diretas.....	62
Quadro 6: Regras regulares contextuais	63
Quadro 7: Regras morfossintáticas.....	65
Quadro 8: Irregularidades.....	67
Quadro 9: Caracterização das professoras do Grupo Controle do 5º ano.....	81
Quadro 10: Informações dos alunos do Grupo Controle.....	82
Quadro 11: Informações dos alunos do Grupo Experimental	82
Quadro 12: Ditado de palavras infrequentes apresentando regra morfossintática e arbitrariedades do fonema /s/	96
Quadro 13: Tarefa de transgressões intencionais de palavras com fonema /s/	98
Quadro 14: Erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/ em contexto regular e irregular – GC.....	104
Quadro 15: Erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/ em contexto regular e irregular – GE.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ - atividades de 1 a 5 GC e GE	109
Gráfico 2: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ - atividades de 6 a 8 GC e GE	109
Gráfico 3: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ - atividades de 1 a 5 e de 6 a 8 do GC	110
Gráfico 4: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ - atividades de 1 a 5 e de 6 a 8 do GE	110
Gráfico 5: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ - atividades de 1 a 5 do GC.....	111
Gráfico 6: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ - atividades de 6 a 8 do GC.....	111
Gráfico 7: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ - atividades de 1 a 5 do GE.....	112
Gráfico 8: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ - atividades de 6 a 8 do GE.....	112
Gráfico 9: Erros decorrentes do uso indevido de grafemas para representar o fonema /s/ - percentual dos erros do GC	113
Gráfico 10: Erros decorrentes do uso indevido de grafemas para representar o fonema /s/ - percentual dos erros do GE.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura silábica na perspectiva da Fonologia Autossegmental	46
Figura 2: Estrutura silábica na perspectiva da Fonologia Métrica	46
Figura 3: Sílabas leves, com ataque ramificado	47
Figura 4: Sílabas pesadas, com rima ramificada	47
Figura 5: Estruturas silábicas de monossílabos portugueses	47
Figura 6: Estrutura silábica da vogal longa da palavra latina <i>amicus</i>	48
Figura 7: Ressilabagem de consoante no Português do Brasil	49
Figura 8: Vogais tônicas do português	53
Figura 9: Vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte	53
Figura 10: Vogais pretônicas	54
Figura 11: Primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos, ou vogais penúltimas átonas	55
Figura 12: Vogais átonas finais, diante ou não de /s/ no mesmo vocábulo	55
Figura 13: Mapa de Santa Cruz do Piauí	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 ORALIDADE E ESCRITA: QUESTÕES NORTEADORAS DA ANÁLISE	16
2.1 Modalidades oral e escrita da linguagem	16
2.2 O sistema ortográfico da língua portuguesa	27
2.2.1 O conhecimento do professor sobre o sistema ortográfico	30
2.2.2 O ensino e a aprendizagem de ortografia	34
3 A RELAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICO	44
3.1 O sistema fonológico	44
3.1.1 A estrutura silábica do português do Brasil.....	45
3.1.2 Os fonemas	50
3.2 Relações assimétricas entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico	60
3.3 Algumas propostas de classificação dos erros ortográficos	68
4 METODOLOGIA	72
4.1 Caracterização da pesquisa	72
4.1.1 Coleta de dados com as professoras	74
4.1.2 Coleta de dados com os alunos.....	75
4.2 Campo da pesquisa	78
4.3 Sujeitos da pesquisa	80
5 CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS	83
5.1 Análises dos dados das professoras	83
5.2 Análises dos dados dos alunos	101
5.3 A proposta de intervenção	115
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	137
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

A escola é tida como uma das principais instituições sociais, o local onde os alunos adquirem e expandem os seus conhecimentos. Esse ambiente privilegiado de ensino objetiva ampliar nos educandos diversos tipos de aprendizagens, como as linguísticas, as matemáticas, as geográficas, entre outras, e é, portanto, o lugar propício para que isso ocorra de forma significativa, especialmente por meio do desenvolvimento das habilidades de ler e escrever.

A função primordial da escola é preparar o aluno para se comunicar, formalmente, por meio da oralidade e da escrita e para compreender o que ouve e o que lê nas mais diversas circunstâncias comunicativas, mas o panorama educacional brasileiro está longe de ser condizente com essa realidade e as dificuldades encontradas na efetivação do ensino-aprendizagem ainda são muitas.

Nesse contexto conturbado, a falta de domínio das habilidades de leitura e de escrita pelos educandos vem se destacando como um sério problema a ser resolvido no ambiente educacional. A apropriação dessas habilidades é um processo complexo e exige do professor competência técnico-pedagógica, entre outras, para que as dificuldades sejam atenuadas.

Neste estudo, detivemo-nos, mais detalhadamente, no aspecto relacionado ao domínio da escrita, por meio da análise sobre a aquisição da norma ortográfica, enfatizando a apropriação gráfica do fonema /s/ por alunos do 5º ano, de duas escolas públicas municipais da cidade de Santa Cruz do Piauí - PI.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí, uma vez que envolveu a participação de pessoas, e aprovada com o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 36661714.7.0000.5209, tendo como data inicial prevista o dia 10/10/2014, conforme os dados presentes na Plataforma Brasil.

O motivo que despertou o interesse em pesquisar tal temática foi a grande quantidade de erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas, observados em produções textuais espontâneas de alunos do 5º ano. Além disso, acreditamos que a aprendizagem da norma ortográfica é indispensável para a formação básica escolar do educando, bem como para sua inserção na cultura letrada, assim, consideramos relevante entender melhor o modo como os alunos estão se apropriando dessa norma.

A abordagem do tema em destaque é relevante, pois pode auxiliar o ensino da língua portuguesa, mais especificamente o de ortografia, ao permitir que o professor não só diagnostique as alterações ortográficas produzidas pelos seus alunos, como também proponha atividades interventivas que visem diminuir tais alterações. Para os alunos, a importância da pes-

quiza está na possibilidade de aprender a ortografia através da reflexão, apropriando-se do conhecimento sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico de forma mais consciente.

Neste contexto, muitos estudos têm sido realizados com a perspectiva de analisar os desvios de ortografia e alguns atestam que os erros mais produtivos na escrita dos alunos são decorrentes das representações múltiplas (ZORZI, 1998, 2009, MIRANDA et al., 2005), fato que corrobora a necessidade de investigar mais sobre esses tipos de erros.

O fonema /s/ é um dos que mais oferecem dificuldades quanto à apropriação, pois é regido, na maior parte das vezes, pela arbitrariedade do próprio sistema, conforme notamos em reiterados trabalhos sobre essa temática. Tal unidade sonora tem dez grafemas diferentes para representá-la e é uma das que apresentam maior frequência relativa no português do Brasil.

Neste estudo, além de analisar os erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/, propomos uma intervenção, no Grupo Experimental, efetivada através do ensino reflexivo da ortografia, que auxiliou os alunos na apropriação dos conhecimentos referentes ao sistema ortográfico e no entendimento mais sólido acerca das regularidades e das irregularidades das correspondências fonográficas.

No trabalho com a ortografia, o professor não deve promover um ensino mecanizado, no qual o aluno aprende sem refletir. É preciso desenvolver estratégias que promovam o diagnóstico das hipóteses formuladas pelo aprendiz a cada etapa da aprendizagem para estabelecer intervenções pedagógicas eficazes.

No ambiente escolar é imprescindível o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às demandas de aprendizagem dos alunos e que compreenda a dinamicidade do ensino-aprendizagem, pois uma das formas de se obter sucesso no ensino é deixar de olhar o aluno apenas como um ser passivo na hora de aprender, enxergando-o como indivíduo ativo, que questiona, levanta hipóteses e interage ativamente com os conteúdos mediados em sala de aula.

Assim, a discussão que propomos neste estudo pretende dar subsídios para que professores de língua portuguesa brasileira, bem como os que trabalham nos anos iniciais desenvolvam atividades interventivas para auxiliar o ensino reflexivo de ortografia e a amenização das dificuldades que os alunos naturalmente vão enfrentar na aprendizagem da convenção ortográfica. Acreditamos que a efetivação deste estudo ajudará a entender mais sobre esses erros ortográficos, a levantar questionamentos e propostas que possibilitem a efetivação de um bom ensino-aprendizagem do sistema ortográfico.

Para compreender mais os desvios ortográficos produzidos pelos alunos do 5º ano, temos como objetivo geral: Investigar os erros ortográficos, relacionados ao fonema /s/, em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano. A fim de alcançarmos nosso objetivo geral, apresentamos como objetivos específicos: 1 - Identificar os erros ortográficos mais produtivos na escrita dos alunos do 5º ano; 2 - Caracterizar as práticas das professoras do Grupo Controle em relação ao ensino da convenção ortográfica; 3 - Aplicar uma intervenção, no Grupo Experimental, que visa amenizar os erros ortográficos decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/.

Assim, partimos das seguintes questões norteadoras: 1 - Quais os erros ortográficos mais recorrentes nas produções textuais dos alunos do 5º ano? 2 – Existem diferenças significativas quanto à apropriação da norma ortográfica entre os alunos do 5º ano do Grupo Experimental e os do Grupo Controle, levando em consideração as práticas usadas pelas professoras no ensino da ortografia? 3 - Os alunos que passam por um processo de intervenção desenvolvem maior conhecimento sobre as regras e as irregularidades da norma ortográfica, do que os que não passam por esse processo?

Embasadas nessas questões, desenvolvemos as seguintes hipóteses: 1 - A análise da aprendizagem de ortografia realizada por meio de produções de textos espontâneos permite um estudo detalhado sobre os tipos de erros mais frequentes na escrita dos alunos; 2 - A aprendizagem dos alunos sobre a norma ortográfica é influenciada pelas práticas utilizadas pelas professoras; 3 – Atividades interventivas no ensino de ortografia são instrumentos necessários para propiciar a aprendizagem reflexiva da norma ortográfica.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em seis capítulos. O presente capítulo trata da introdução da pesquisa. O segundo capítulo aborda as questões referentes à oralidade e à escrita, das quais tratamos por considerarmos relevante que os professores de língua portuguesa brasileira tenham conhecimentos acerca de ambas; ao sistema ortográfico e aos aspectos relativos ao conhecimento do professor sobre esse sistema, fato que pode ser decisivo para o processo de ensino-aprendizagem de ortografia; ao ensino e à aprendizagem de ortografia, que muitas vezes se efetivam de forma inadequada nas escolas. O terceiro capítulo diz respeito às relações estabelecidas entre os sistemas fonológico e ortográfico, assim, debatemos a respeito da estrutura silábica do português do Brasil e dos elementos constitutivos do sistema fonológico, os fonemas. No que toca às relações entre os dois sistemas, discorreremos acerca das correspondências grafemas-fonemas, enfocando as regularidades e as irregularidades. No capítulo quarto, descrevemos a metodologia adotada para este estudo. No quinto, apresentamos as análises dos dados referentes às atividades aplicadas com as professoras do Grupo

Controle e com os alunos do Grupo Controle e do Experimental. Abordamos ainda nesse capítulo, a categorização de erros adotada neste estudo, realizada a partir das propostas de Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013) e efetivada por meio da análise dos erros mais frequentes nos textos dos alunos de ambos os grupos. Finalizamos o quinto capítulo com a apresentação da proposta de intervenção, desenvolvida por meio de quatro atividades, para amenizar os erros decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/. Por fim, no sexto capítulo, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, nas quais relatamos que as docentes do Grupo Controle não possuem conhecimento amplo em relação ao sistema ortográfico. Os dados atestam também que os desvios ortográficos mais produtivos, nas escritas dos alunos do 5º ano do Grupo Controle e do Experimental, foram os ocasionados pelas representações múltiplas do fonema /s/.

2 ORALIDADE E ESCRITA: QUESTÕES NORTEADORAS DA ANÁLISE

Este capítulo contém duas seções. Na primeira discorreremos sobre as modalidades oral e escrita da linguagem e mostraremos a relevância de ambas para o ensino de língua portuguesa. A segunda seção, que trata do sistema ortográfico da língua portuguesa, é dividida em duas subseções, uma aborda o conhecimento do professor sobre o sistema ortográfico e a outra versa sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia.

2.1 Modalidades oral e escrita da linguagem

Por meio da língua nos comunicamos, expressamos nossas ideias e interagimos socialmente, dessa forma, presumimos que o domínio de todas as modalidades de uso da língua, seja indispensável para a inserção efetiva das pessoas na cultura letrada. Apesar disso, ainda há na escola, um tratamento diferenciado em relação à escrita e à oralidade, que favorece, não raras vezes, a escrita.

As questões concernentes à oralidade e à escrita têm sido presentes em muitos estudos (MARCUSCHI, 1997, 2010; FÁVERO et al., 2000; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007; NEVES, 2011, entre outros). Entender como ambas se organizam e abordar o desenvolvimento de atividades escolares que contemplem todas as modalidades de uso, e não apenas a escrita, é tarefa indispensável na concretização do ensino da língua portuguesa.

Na escola, a língua privilegiada, quase sempre, é a escrita, vista como a “certa”, em detrimento da falada, considerada ainda, muitas vezes, como a “errada”, sendo, portanto, alvo de preconceitos. Precisamos desmistificar a questão de que o lugar do erro está na oralidade e que o lugar do acerto está na língua formal escrita. Por exemplo, os erros relacionados às representações múltiplas do fonema /s/, objeto desta análise, não têm produtividade na fala, já que as dificuldades impostas por essa apropriação se dão apenas na escrita.

A oralidade pode ser entendida como uma prática social que objetiva a comunicação e que se apresenta sob diferentes formas ou gêneros textuais estabelecidos na realidade sonora e permeia tanto as realizações informais, quanto as formais, em variados contextos comunicativos. A escrita, por seu turno, é uma forma de produção textual-discursiva com finalidade comunicativa, com especificidades materiais e apesar de se caracterizar por sua composição gráfica, envolve também elementos de ordem pictórica. Em relação à sua tecnologia, a escrita pode aparecer na forma de unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas (MARCUSCHI, 2010).

Corroborando a visão de Marcuschi (2010), Lopes (2006) inclui, na categoria de língua escrita, as unidades inscritas em um sistema alfabético, os ideogramas e outros sistemas de notações muito complexos e abstratos, tais como os gráficos e as fórmulas matemáticas. Para a autora, o que deve prevalecer “é o princípio da interatividade, que só pode ser satisfeito pela integração entre essas marcas convencionais e seus significados para o pensamento simbólico humano, tendo em vista que a construção desses significados resulta de processos históricos e culturais” (LOPES, 2006, p. 38).

Ong (1998) divide as culturas da sociedade em orais primárias¹ e orais secundárias. Segundo menciona, dentre as línguas orais de que se têm conhecimento, pouco mais de cem estiveram submetidas à escrita em um grau elaborado para produzir literatura. Não há uma forma exata de calcular quantas línguas desapareceram ou se modificaram em outras antes do aparecimento da escrita. Até hodiernamente, centenas de língua ativas só são expressas por meio da oralidade, pois não foi criada uma forma eficiente de escrevê-las.

Ainda de acordo com o autor, a escrita não pode prescindir da oralidade, prova disso é que a modalidade oral existe sem que haja a escrita, todavia, esta jamais existirá sem a oralidade. Apesar disso, o estudo científico e literário, durante séculos rejeitou a oralidade e como consequência, os textos orais eram tidos geralmente como variantes das produções escritas.

Quando se fala de escrita, há controvérsias sobre a época quando ela teria aparecido. Segundo Cagliari (1999 b), a escrita surgiu por volta de 3.100 A. C, na Suméria e

se espalhou rapidamente pelo mundo, surgindo muitas variações do sistema de escrita, cada qual procurando adaptar os símbolos gráficos e seus usos para melhor representar a própria língua. Como as línguas eram muito diferentes, surgiram sistemas de escrita muito diferentes (CAGLIARI, 1999 b, p. 164).

A escrita pode ser caracterizada como tendo três fases diferentes: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. Conforme Oliveira (2005), a escrita evoluiu ao longo dos séculos, inicialmente era pictográfica, de caráter icônico, ou seja, o que estava escrito (desenhado) significava apenas o objeto representado. Como nem tudo podia ser representado apenas por meio de desenhos, houve uma evolução para a fase ideográfica ou logográfica, na qual a escrita não apresentava mais caráter icônico, nem significava apenas o objeto representado, mas todo e qualquer conceito referente a ele. Até hoje, os chineses usam esse tipo de escrita. Posteriormente, surgiu um novo tipo de escrita, baseada não mais no plano do conteúdo, mas no plano

¹ Para Ong (1998), a oralidade primária é a oralidade presente em uma cultura na qual não existe conhecimento da escrita ou da impressão. Atualmente, conforme o autor, essa oralidade, em sentido restrito, praticamente inexistente nas sociedades, pois todas as culturas conhecem a escrita e sofreram influências de seus efeitos.

da expressão, esse sistema foi denominado de silábico. Pode-se afirmar, então, que a escrita silábica

representaria uma palavra de duas sílabas através de dois símbolos. [...] O que temos, numa escrita silábica, é a representação de uma unidade maior do que o som individual, unidade esta que chamamos de sílaba e que pode conter, dentro dela, mais de um som. O ponto final da evolução dos sistemas de escrita se deu quando, ainda no plano da expressão, as escritas começaram a representar os sons individuais. Esse estágio é o que chamamos de escrita alfabética, ou seja, cada símbolo do alfabeto, qualquer que seja o alfabeto, representa um único som (OLIVEIRA, 2005, p. 18).

Essa fase alfabética é caracterizada, pois, pelo uso de letras, que se originaram nos ideogramas, deixaram de ter valor ideográfico e passaram a assumir valor fonográfico. O alfabeto usado no português provém do sistema greco-latino e antes de ter a forma com a qual se configura hoje passou por muitas transformações (CAGLIARI, 1994).

A escrita alfabética não tem uma natureza estritamente fonética, pois as línguas mudam, têm diferenças de dialetos e variações estilísticas que influenciam a pronúncia das palavras. A relação é, de fato, fonêmica, ou seja, a escrita busca representar algo que é essencialmente significativo (KATO, 1995).

O sistema de escrita da língua portuguesa se caracteriza como alfabético porque, conforme Faraco (2010), as unidades gráficas representam unidades sonoras e tem memória etimológica, isto é, na fixação da forma gráfica de determinadas palavras, toma-se como critério tanto as unidades sonoras, quanto a origem dessas palavras.

Ainda sobre os diferentes sistemas escritos, Scliar-Cabral (2003 a) aponta que eles mostram a visão que seus inventores tinham sobre a estrutura das línguas. Dessa forma, os sistemas alfabéticos

revelam inferencialmente que seus inventores concebiam a fala como constituída de unidades dotadas de significados, representadas por letras, as quais articulavam determinados traços para se diferenciarem entre si. [...] Os sistemas escritos se constituem numa forma de recortar a fala, influenciando em como ela passa a ser examinada como objeto de reflexão (SCLIAR-CABRAL, 2003 a, p. 57).

Nas línguas, o modelo ideal do sistema de escrita alfabética era de que cada símbolo representasse apenas um som, mas no caso da língua portuguesa, isso se manteve somente em alguns casos, como em *pata*, *fala*, mas em outros, como *fixo*, *exceto*, não.

Os sistemas de escrita conhecidos hoje têm como base o sistema da China, o dos Maias, o dos egípcios e o dos sumérios, especialmente destes. No início a escrita servia à contabilidade, depois apareceram os nomes das pessoas envolvidas nos acordos comerciais, posteriormente é que surgiram os verdadeiros textos (CAGLIARI, 1999 b).

Quando pensamos em ambiente escolar, não podemos dissociar a escrita da oralidade, embora ainda haja no trato com ambas muitas dicotomias. A respeito desse aspecto, Neves (2011, p. 93 e 94) menciona que “[...] a consideração das relações entre oralidade e escrita passou, na história da humanidade, por uma avaliação antropológico-social baseada na crença em uma oposição dicotômica entre a qualidade primitiva da oralidade e a qualidade mais desenvolvida da cultura escrita”. Essa dita qualidade mais desenvolvida da escrita acabou, ao longo do tempo, criando uma espécie de supremacia dela em relação à oralidade.

Sobre as diferenças entre oralidade e escrita, Fayol (2014) atesta que elas se dão como em um *continuum*, relacionado com atividades que são mais ou menos monitoradas, em outras palavras, a dicotomia incide sobre as modalidades, especialmente, “sobre o grau de monitoramento e sobre as condições de ativação da linguagem: a interatividade das situações, as características físicas das situações e os traços especificamente linguísticos destas” (FAYOL, 2014, p. 20).

A relação entre fala e escrita se dá num contínuo e algumas vezes é difícil separar o que é da oralidade e o que é da escrita, por exemplo, uma notícia de um telejornal aparece na forma falada, mas é baseada em um texto escrito, por outro lado, uma entrevista é realizada oralmente, depois nos aparece na forma escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

No que reporta às dicotomias estritas entre língua falada e escrita, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28) apontam que, de um lado, a fala é tida como “contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária” e do outro, a escrita seria “descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa”.

De acordo com os autores, o que ocorre efetivamente não é isso, porque ao observarmos os usos da língua, quer na oralidade, quer na escrita, percebemos que eles ocorrem de forma contextual, em uma situação comunicativa, assim, tanto os textos orais, como os escritos são planejados, porém de formas diferentes. Foi esse tipo de dicotomia que subsidiou o prescritivismo de apenas uma norma linguística com padrão, isto é, a norma culta, além disso, percebemos que a fala, nessa perspectiva, é tida como o lugar do erro, enquanto a escrita seria o lugar da norma e do uso ideal da língua.

No que diz respeito às oposições (formais) entre fala e escrita, Kato (1995) salienta que essas diferenças são apenas ocasionadas pelas condições de produção e de uso da linguagem e não de outra natureza. Tanto uma como a outra apresenta variações em seu interior, como as variáveis social e psicológica, de grau de letramento, de estágio do desenvolvimento linguístico, de gênero, de registro e de modalidade.

Conforme Lopes (2006), existem muitas perspectivas que estudam a língua em sua modalidade escrita e apesar de elas se distanciarem na forma de conceber tal fenômeno, todas reconhecem que em comparação à oralidade, a escrita é uma invenção relativamente recente e surgiu como consequência

[...] da necessidade humana de ampliar as suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeia quase todos os domínios nos quais as pessoas transitam cotidianamente e, por força de fatores de ordem histórica e sociocultural, tem conquistado enorme prestígio chegando, mesmo, a ter prioridade se comparada à língua em sua modalidade oral (LOPES, 2006, p. 24).

Como podemos observar, a escrita passou por muitas transformações até chegar às formas que conhecemos hoje, essas foram motivadas, especialmente, pela necessidade de adaptá-la às demandas comunicativas das relações sociais, uma vez que são necessidades de uso que fazem as pessoas escreverem e reinventarem outras formas de se comunicarem por meio da escrita.

Relativamente ao ensino da modalidade falada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfocam que à escola não cabe o papel de ensinar o aluno a falar, pois esta atividade ele já executa muito antes de frequentá-la, talvez por isso que

a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos - por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social -, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. [...] Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. (PCNs, 1997, 38, 39).

Corroborando a perspectiva dos PCNs (1997), Marcuschi (1997) menciona que em relação à aquisição, a fala é adquirida cotidianamente, por meio de seu uso em vários contextos comunicacionais, principalmente os informais. Enquanto a escrita se aprende na escola, em situações formalizadas, e é usada “em contextos sociais da vida cotidiana, em paralelo com a oralidade” (MARCUSCHI 1997, p. 121) e não uma isolada da outra.

No mesmo contexto, Neves (2011) enfoca que o conhecimento oral antecede o escrito, assim, ninguém espera que a escola ensine a criança a “falar”, pois ela já se comunica plenamente por meio da oralidade, quando começa a estudar. O processo de educação formal deve dar subsídios para que essa criança conheça melhor a língua utilizada em sua comunicação, bem como deve ampliar as atividades que desenvolvam as habilidades de leitura e de escrita. É preciso trabalhar com atividades que considerem a língua em condições reais de uso, pois apesar de a leitura e a escrita serem atividades escolares, elas são antes de tudo, atividades de

uso normal da língua. Dessa forma, quando não estão em ambiente escolar, os alunos leem por prazer ou por necessidade, mas na escola, por obrigação, assim, eles não têm uma verdadeira vivência com a leitura.

Ainda de acordo com Neves (2011), o uso real da língua alterna-se, de fato, entre os momentos em que falamos, em que lemos e em que escrevemos. Então, não devemos conceber oralidade e escrita como pares opostos, ou “como atividades em competição; enfim, uma vivência da língua em uso em sua plenitude: falar, ler e escrever. A escola está aí para isso, e não se pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar” (NEVES, 2011, p. 90).

Quanto aos estudos que tratam das modalidades oral e escrita, Lopes (2006) menciona que muitos abordam, especialmente, os traços que as distinguem e tomam como base os traços linguísticos de natureza estrutural. Esses estudos, segundo ressalta, tendem a não observar as situações de uso real da língua, assim, abordagens dessa natureza

consideram que os traços que diferenciam a língua falada da língua escrita são encontrados, sobretudo, no nível de organização do planejamento exigido na produção linguística, de forma que a escrita por não conter um interlocutor imediato, nem com um contexto que lhe sirva de apoio, necessita tornar explícitas as informações veiculadas, assegurando, assim, um alto grau de precisão e completude, o que lhe confere total autonomia (LOPES, 2006, p. 29).

A oralidade, na concepção desses estudos, seria organizada de forma diferente, pois a comunicação se daria com um interlocutor imediato, as informações não precisariam, necessariamente, ser tão claras, nem completas, seria assegurado um contexto comunicativo e ela não teria tanta autonomia quanto a escrita.

Compreendemos que a escola, por ser o ambiente de educação formal, precisa promover aos educandos a vivência da língua materna em uso, quer na modalidade escrita, quer na falada, bem como propiciar o acesso à variedade-padrão. Além disso, deve também valorizar a variedade não-padrão.

Pensamos que os professores de língua, em geral, já sabem que a escola necessita, sim, trabalhar com a modalidade oral, de forma que as atividades desenvolvidas não sejam, apenas, de “transformação” do texto oral para o escrito, ou ainda, através de atividades de leitura, nas quais se analisa, quase exclusivamente, a entonação da voz. Tais atividades devem ser constituídas de situações que considerem a língua em situações reais de uso, para que façam sentido e possam ser realmente compreendidas pelos alunos.

De acordo com Lopes (2006), observamos em relação à oralidade e à escrita que, com o passar do tempo, esta adquiriu, no âmbito social, o *status* de variedade linguística que repre-

senta a língua-padrão. Nesse aspecto, a escrita liga-se à tradição gramatical, entendida como um sistema de normas que determina as regras do bem falar e do bem escrever, enraizadas nas ideias de homogeneidade e pureza linguística. Segundo a autora, o prestígio social que a escrita conquistou, pode ser observado nas instâncias que o confirmam, assim, presumimos que tal prestígio contribuiu para que a escrita fosse vista “ora como um parâmetro de correção linguística, ora como responsável pelo desenvolvimento das modernas civilizações” (LOPES, 2006, p. 24), dessa forma, a modalidade escrita teria qualidades não notadas na oralidade.

Esses fatos apontados legitimam a noção de que a escrita seria considerada como superior à oralidade, pela concepção daquela como variedade de prestígio, como a língua-padrão, enquanto a língua oral seria vista como a variedade menos privilegiada, como o lugar das variações e, portanto, alvo de preconceitos e sem espaço para ser discutida dentro da escola.

Tanto a oralidade quanto a escrita têm seu valor e sua importância nas relações sociais. Conforme Marcuschi (2010, p. 36), por mais que a escrita seja prestigiada dentro da sociedade, “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. O autor menciona que a oralidade é inerente ao ser humano e continuará sendo um fator relevante de identidade social, regional e grupal.

É notório, segundo a literatura produzida, que a escrita ganhou mais importância social que a oralidade e, como consequência, aquela passou a ser mais privilegiada, visto que as sociedades ditas letradas foram consideradas como melhores que as ágrafas. Nesse aspecto, Marcuschi (1997, p. 130) argumenta que “a supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida” e que até dentro de uma mesma sociedade, as pessoas que dominam a escrita podem ser vistas como superiores às que não a dominam.

Devemos compreender que ambas são formas de comunicação e que tanto uma como a outra têm função comunicativa, que se dá pelo “fato de os membros de uma mesma comunidade atribuírem os mesmos valores às unidades que estão sendo processadas” (SCLIAR-CABRAL, 2003 a, p. 29). Mesmo com organizações diferentes, elas têm espaço importante na comunicação e ao invés de competirem, complementam-se.

Na modalidade falada ocorrem as variações dialetais. Conforme os PCNs (1997), ainda existe muito preconceito, resultante do valor social atribuído aos vários modos de falar. De acordo com o que prescreve esse documento oficial, para encarar o preconceito e ensinar língua portuguesa, a escola

precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (PCNs, 1997, p. 26).

Assim, é importante o aluno compreender que existe uma forma mais privilegiada de falar, mas que ela não é a mais correta, é apenas a que, ao longo do tempo, ganhou e manteve a importância social. O professor precisa tratar a questão variacional de forma criteriosa, conscientizando seus alunos da relevância que a variação tem, mostrando que todas as modalidades de uso da língua têm valor, devendo, pois, ser utilizadas de forma adequada.

É necessário deixar explícito que ao se optar por usar uma ou outra modalidade, devemos sempre observar o contexto comunicacional, porque é ele que vai determinar o que é ou não adequado. Entendemos, então, que é tarefa escolar instrumentalizar o educando no uso da modalidade oral nas mais variadas situações comunicativas e trabalhar, especialmente, os aspectos mais formais, pois os informais ele já domina plenamente.

Nesse contexto, Lopes (2006) ainda atesta que a escola institui que a variedade padrão é a única legítima, em oposição às demais, tratadas como distantes dos padrões de correção. Dessa forma, a escrita, como representante de tais padrões, “é um dos instrumentos utilizados para manter o status da escola e de muitos dos setores da sociedade e, assim, os padrões sociais e culturais que lhe dão sustentação reforçam toda a estrutura de um sistema social em que prevalecem o poder e a autoridade nas relações sociais” (LOPES, 2006, p. 28).

Por outro lado, atualmente há na sociedade e nas Instituições Educacionais uma conscientização maior sobre a importância da oralidade, bem como do desenvolvimento do trabalho relacionado a ela no ambiente escolar, nesse aspecto, os PCNs esclarecem que a questão

não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCNs, 1997, p. 26).

Percebemos que o professor, ao tratar das questões relacionadas à variação, necessita estar muito atento para não fomentar o preconceito e para esclarecer que em alguns domínios

sociais as variações serão muito mais recorrentes que em outros. É também tarefa do professor focar que, quando se trata de língua oral, os usos sociais são diferenciados.

Neves (2011) aponta que há no tratamento escolar com as modalidades oral e escrita alguns problemas. Para a autora, é preciso, dentre outros aspectos, conseguir avaliar as relações existentes “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, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão” (NEVES, 2011, p. 89). Compreendemos que a escola deve, pois, ser o ambiente em que a habilidade de escrever seja ensinada, como também o local em que a todas as modalidades de uso tenham espaço e sejam plenamente desenvolvidas.

A fala e a escrita devem ser entendidas, portanto, como modalidades da língua que utilizam o mesmo sistema linguístico (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, KOCH; ELIAS, 2012), cada uma delas possui características próprias, possibilita a construção de textos com significado, mas não são diferentes a ponto de constituírem dois sistemas. Os textos falados e escritos, apesar de suas similaridades, têm estruturas específicas e atendem a situações comunicativas diversas.

Sobre isso, Fávero et al. (2000) defendem que no trato com a fala e a escrita é necessário perceber que estamos lidando com duas modalidades de um mesmo sistema linguístico: o sistema da língua portuguesa, com foco diferenciado em dados componentes desse sistema. Dessa forma, o que poderia ser considerado com oposição é apenas diferença estrutural. Por exemplo, a língua escrita possui uma gramática normatizada, enquanto a língua falada não possui uma gramática específica, “suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita. O que existe é maior liberdade e iniciativa por parte de quem fala” (FÁVERO et al., 2000).

O trabalho com essas modalidades deve ser amplamente focado na escola, contudo, o aspecto mais voltado especificamente apenas para a escrita tem inviabilizado, algumas vezes, o desenvolvimento de atividades orais. Ainda hoje, conforme Antunes (2003), o trabalho com a oralidade em sala de aula fica restrito, algumas vezes, a uma visão equivocada da fala, vista como lugar de transgressão das regras gramaticais, na qual tudo é admitido, não se observa que as circunstâncias de interação mais formalizadas irão possibilitar ao indivíduo usar efetivamente padrões orais formais e não apenas os coloquiais.

Observamos no ambiente escolar que, em certas circunstâncias, o trabalho com a escrita também é realizado de forma inadequada. Não raras vezes, professores cobram dos alunos

produções textuais sem contextualização prévia ou explicação detalhada e os aprendizes não sabem por que, nem para que estão escrevendo.

Nesse sentido, Neves (2011) destaca que as pessoas que no desenvolvimento de suas atividades profissionais utilizam a escrita sabem por que e para que escrevem, pois a produção é parte de sua atuação, assim, a atividade se define em um concluído processo de interação verbal. O texto evolui, avança porque tem uma finalidade pré-definida e a situação interlocutiva está sob o comando de quem escreve. A escola, no desenvolvimento das atividades de escrita não consegue promover isso, ao contrário, em geral, executa atividades nas quais as crianças são tiradas da vivência com a linguagem, não ocorre nenhum tipo de interação e o aparato de construção linguística é artificial, ao invés de ser natural. Como consequência, o aluno dificilmente produzirá um texto dentro de um contexto.

Outro fato relevante é notar as modificações que ocorrem com a língua nas duas modalidades. Ao observar a fala e a escrita, percebemos as transformações primeiramente na oralidade e posteriormente na escrita, porque esta tem caráter permanente e demora mais tempo para ser modificada, por outro lado, a fala se modifica mais rapidamente. Prova disso é que os textos escritos têm pouco risco de distorções, já os orais, transmitidos de geração para geração, em geral, sofrem maiores mudanças (SCLiar-CABRAL, 2003 a).

Segundo já mencionamos, ao chegarem à escola os indivíduos já dominam a língua que falam e usam cotidianamente, mas, respeitante à escrita, é bem diferente, muitos apresentam sérios problemas na hora de escrever.

No começo do processo de alfabetização, a escrita é muito influenciada pela fala, porque esta “tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas, entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15).

Ao se apropriar do sistema de escrita, muitos aprendizes tentam escrever conforme falam e, por ser a fala um processo contínuo, não conseguem compreender os limites das palavras e acabam por juntá-las ou separá-las irregularmente. Scliar-Cabral (2003 a, p. 44) aponta que as crianças em processo de alfabetização enfrentam dificuldades para “reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala a fim de segmentar o *continuum* que escuta em palavra, depois em sílabas e finalmente na realização dos fonemas que necessitarão ser relacionados a uma ou mais letras correspondentes”. Em consequência disso, percebemos, principalmente em textos de alunos que não são totalmente alfabetizados, problemas relacionados à juntura ou separação vocabular indevida.

Isso pode ser também, segundo Chacon (1998), influência rítmica da oralidade sobre a escrita infantil, tal fato pode ser notado, por exemplo, em produções escritas de crianças dos anos iniciais, nas quais notamos a presença constante de hiper ou hipossegmentação na sequência de palavras. O autor defende que tanto a escrita, quanto a oralidade têm um ritmo, porém ele se apresenta de forma diferente nessas modalidades, porque a dimensão de tempo, atuante de forma simultânea no ponto de partida e de chegada da oralidade, está presente somente no ponto de partida da escrita.

Concernentemente ao ponto de chegada, a escrita só será recuperada em outro momento, pois, “[...] a recuperação do tempo da produção gráfica se dá, portanto, através do espaço, a dimensão da escrita na qual se fixa a linguagem verbal” (CHACON, 1998, p. 68 e 69). Para o autor, a oralidade se desenvolve no tempo e é dependente da relação entre verbal e não-verbal, por outro lado, a escrita, imprime-se no espaço e conta somente com as marcas linguísticas tanto para ser produzida quanto para ser compreendida.

Sobre aprendizagem da escrita pela criança, Koch e Elias (2012, p. 18) mencionam que é preciso ir aos poucos e conscientizá-la “dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequadas ao texto escrito”. Essa tarefa demanda trabalho contínuo do professor, que deverá entender as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes.

A escrita, por englobar diversos aspectos, como os fonológicos, os morfossintáticos, os gramaticais, os textuais, apresenta para os alunos muitos entraves relacionados à aprendizagem. Para se apropriar do sistema de língua escrita, os alunos, ao longo do processo de escolarização, deverão aprender e usar efetivamente tais aspectos, além de entender como funcionam e se relacionam.

Devemos entender a necessidade de um bom trabalho em sala de aula, por intermédio das modalidades oral e escrita, com vistas a explorar os diversos aspectos e usos das mesmas em várias situações comunicativas. É necessário também observar a oralidade e a escrita não mais como processos distintos, dicotômicos, mas como práticas sociais de comunicação e processos que se inter-relacionam.

É preciso o professor reconhecer a importância de ambas as modalidades e é relevante “não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 1997, p. 123), além disso, devemos evitar a ideia de superioridade de uma em relação à outra.

É necessário também perceber que todas as modalidades de uso da língua - oral, escrita, padrão, não-padrão - devem ser valorizadas e é tarefa da escola dar subsídios para que os alunos tenham capacidade de produzir enunciados adequados, nas várias situações discursi-

vas, em suma, nas variadas modalidades de uso. É indispensável que o ensino seja organizado de forma que se note mais as similaridades entre as modalidades do que as diferenças, é preciso, também, rever o tratamento realizado em termos de pares opositivos (NEVES, 2011).

O trabalho criterioso com a oralidade e com a escrita deve proporcionar ao aluno uma aprendizagem efetiva sobre os usos da língua e uma formação mais sólida para lidar com as exigências da escola e da sociedade, assim ele se tornará um indivíduo que consegue, eficientemente, expressar-se bem tanto oralmente, como por meio da escrita.

Conforme Fávero et al. (2000), é necessário que fala e escrita sejam debatidas de forma que não haja distorções no tratamento com ambas. É preciso atentar às condições de produção, porque estas são específicas em cada modalidade e viabilizam a constituição de uma situação comunicativa.

Apesar de ser cobrada da escola uma valorização no tratamento com a oralidade, é necessário frisar que isso não reduz o papel escolar no trato e no ensino da língua escrita. O que é preciso, nesse panorama, é restaurar o equilíbrio que o uso linguístico tem, pois em uma sociedade letrada não apenas se escreve e se lê, como também se fala (NEVES, 2011).

Nesse contexto, compreendemos que a conscientização da necessidade de se desenvolver atividades que privilegiam todas as modalidades de uso da língua é fator importante na concretização do ensino e da aprendizagem da língua. Assim, os alunos terão oportunidade de desenvolver habilidades para lidar com questões referentes tanto à modalidade oral, quanto à escrita, bem como conhecerão os padrões formais e informais, e entenderão que essas modalidades têm espaço e papel importante no desenvolvimento da comunicação verbal.

Nesta seção tratamos sobre as modalidades oral e escrita da língua. Na próxima seção discutiremos o sistema ortográfico da língua portuguesa, uma vez que consideramos indispensável compreender melhor esse sistema para efetivar o ensino-aprendizagem da ortografia.

2.2 O sistema ortográfico da língua portuguesa

Como já observamos, um sistema de escrita alfabética ideal seria aquele em que cada letra correspondesse apenas a um fonema e vice-versa e, embora esse princípio valha para os sistemas de escrita alfabética, na prática, as realizações concretas, em várias línguas, como no caso da língua portuguesa, não são efetivadas, pois temos tanto relações regulares quanto irregulares entre formas gráficas e sons.

Cabe ressaltar que apesar de no sistema de escrita da língua portuguesa não haver essa correspondência única entre grafemas e fonemas, não significa que tal fato não ocorra em

outras línguas. Há alguns sistemas, conforme Fayol (2014), que apresentam a mesma quantidade de letras e de fonemas, como no caso do finlandês. Outros têm mais fonemas que formas gráficas, dessa forma há fonemas que são representados por diferentes letras, assim como também ocorre o fato de uma letra representar mais de um fonema, de acordo com a posição que ocupa dentro da sílaba, caso do sistema português. Ocorre ainda a disposição de grafemas correspondendo cada um a apenas um fonema.

Nos sistemas de escrita, um aspecto que não pode deixar de ser tratado é o que diz respeito à ortografia, vista, de forma geral, segundo a literatura produzida, como a parte da gramática que prescreve a escrita correta das palavras e garante a unificação da forma de elas ser escritas.

Nas palavras de Morais (2000, p. 18), ela é entendida como “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita”, porque, se cada um escrevesse da forma que quisesse ou que falasse, seria muito difícil haver um entendimento eficiente. A ortografia limita a forma como se escreve e possibilita uma comunicação melhor entre as pessoas de diversas partes do país.

Corroborando o pensamento de Morais (2000), Leal e Roazzi (1999) argumentam que a uniformização na forma de grafar facilita a compreensão de um texto escrito em qualquer parte do país a pessoas de todas as outras partes do Brasil e possibilita que as variações dialetais da fala não impossibilitem a tarefa de resgatar o significado das palavras utilizadas no texto. Por outro lado, obriga o escritor a utilizar palavras de acordo com a norma estabelecida.

Sobre esse aspecto, Cagliari (1999 a, p. 67) menciona que “quando a sociedade começou a produzir e a usar muito a escrita, logo percebeu que era preciso ‘fixar’ a forma de se escreverem as palavras, para que falantes de dialetos diferentes encontrassem, na escrita, uma maneira fácil e ‘neutra’ de ler”.

Dessa forma, notamos que a ortografia limita os efeitos das variações linguísticas, pois segundo Morais (1999), para dominar a ortografia, as pessoas nunca estarão liberadas para construir o que quiserem, praticar as variações que desejarem, pois a escrita é convencionalizada socialmente.

A definição da ortografia da língua portuguesa aconteceu ao longo dos séculos. Conforme Sciliar-Cabral (2003 a), essa língua apresenta três fases distintas de fixação da escrita: a fonética, a pseudo-etimológica e a simplificada. A fase fonética, vai do século XII até metade do século XVI e é caracterizada por não haver uma norma fixa para escrever as palavras, a escrita ocorria por meio da “intuição fonética”, isto é, havia autonomia em relação à escrita e cada um escrevia da forma que queria, existia uma proximidade entre fala e escrita.

A segunda fase é a pseudo-etimológica, que vigorou do século XVI até 1904. O seu início “coincide com o período clássico, em que o deslumbramento pela cultura greco-latina determina a avalanche de grafias eruditas ou pseudo-eruditas, instaurando lado a lado com as intuições fonéticas e fonológicas, o critério etimológico ou pseudo-etimológico” (SCLIAR-CABRAL, 2003 a, p. 67). Foi em decorrência dessa fase que ocorreu uma grande inclusão de vocábulos gregos à escrita da língua portuguesa.

De acordo com Scliar-Cabral (2003 a), o terceiro período de fixação da escrita tem início em 1904 e coincide com o surgimento das primeiras gramáticas do português. Essa fase simplificada começa com a edição de *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, na qual é nítida a observação tanto do processo de neutralização das variantes linguísticas, quanto da fixação de uma ortografia com base comum, simplificada e não múltipla, como acontecia antes.

A partir dessa fase simplificada, observamos, na ortografia da língua portuguesa, uma uniformização quanto à forma de escrever, pois ela instituiu uma forma fixa de grafar as palavras e diminuiu as possibilidades de escrever conforme a preferência do escrevente, fato que acontecia antes do início de tal fase.

Com base nos princípios estabelecidos pela ortografia da língua portuguesa, as relações entre grafemas e fonemas são estabelecidas. Essas relações podem ser regulares, nas quais há regras que asseguram a grafia correta da palavra, ou irregulares², quando não há uma correspondência estável entre formas gráficas e fonemas, por conta disso não existem regras que garantam a escrita da palavra.

Salientamos que o sistema ortográfico apresenta para os alunos dificuldades quanto a sua apropriação, especialmente no início do contato deles com a modalidade escrita da língua. No caso do português brasileiro (doravante PB), temos vinte e três letras para representar os vinte e seis fonemas existentes na língua, havendo, portanto, mais unidades sonoras que gráficas, fato que pode dificultar a apropriação de tal sistema.

O aluno, na apropriação do sistema ortográfico, terá que compreender que em alguns casos uma letra terá apenas um som para representá-la, independente do contexto. Em outros casos, porém, isso não será possível, porque ocorrem as relações de concorrência e uma mesma forma gráfica pode ter diferentes sons, como um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas.

² Não nos deteremos em especificar mais sobre essas relações entre formas gráficas e fonemas, porque o faremos na seção 3.2 desta pesquisa.

Trataremos, a seguir, de aspectos referentes ao conhecimento do professor em relação ao sistema ortográfico, fato que acreditamos ser indispensável para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem da convenção ortográfica.

2.2.1 O conhecimento do professor sobre o sistema ortográfico

Muitos professores que trabalham com o ensino de língua, particularmente os dos anos iniciais, não têm uma formação acadêmica que os subsidie sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do sistema ortográfico. Dessa forma, desconhecem as diferentes relações entre grafemas e fonemas. Possivelmente, por não terem o domínio desse conhecimento, acabam por não obter sucesso ao lidar com o ensino de ortografia.

A apropriação da língua escrita deve ocorrer ao longo do processo de alfabetização, mas o que é notado em muitas escolas é bem diferente dessa visão, não raras vezes, os alunos concluem os ciclos escolares sem a assimilação mínima da aprendizagem exigida para a progressão dos estudos. Além disso, existem métodos de alfabetização defasados que podem contribuir, acentuar ou induzir determinados erros ortográficos (ZORZI, 1998).

Esse processo inicial de aprendizagem é de extrema importância para que os aprendizes entendam a natureza da escrita. Conforme Cagliari (1994), a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de uma pessoa. É nela que os aprendizes devem ter contato com as propriedades do sistema alfabético, para assim usar as letras com os valores sonoros convencionais que elas têm, além disso, esses aprendizes devem entender as sequências de letras que podem ser usadas na formação das palavras (MORAIS, 2007).

Nesse momento escolar, os alunos eventualmente se depararão com grandes dificuldades para entender a organização do sistema alfabético e, posteriormente, da convenção ortográfica. Dessa forma, o professor alfabetizador, bem como os que trabalham nos anos iniciais, deverão ter uma boa formação, que lhes dará subsídios e conhecimentos necessários para lidar com essa tarefa complexa, que é ensinar a estrutura, o funcionamento, o uso e a organização da língua.

Araújo (2012), ao realizar um estudo, baseado no Modelo de Redescrição Representacional (doravante MRR), sobre o grau de apropriação de professoras do 2º ano, do Ensino Fundamental, em relação à arbitrariedade e às regras contextuais, observou que o conhecimento delas sobre a convenção ortográfica estava ainda nos dois primeiros níveis, o implícito (I) e o explícito 1 (E1), sendo, portanto, insatisfatório para o bom ensino da ortografia.

O MRR “propõe-se a explicar o modo como se dá o acesso consciente ao conhecimento, bem como o formato que ele adquire para que possa estar acessível ao sistema cognitivo” (ARAÚJO, 2012, p. 35 e 36), e é dividido em quatro níveis; o implícito, o explícito 1, o explícito 2 e o explícito 3, este último é o adequado, para saber, para se ter o domínio eficiente de conhecimento, porque é o nível máximo de compreensão, segundo o referido modelo.

Se os professores, na pesquisa mencionada, encontram-se ainda nos dois primeiros níveis, conforme o MRR, precisam adquirir muito conhecimento para desenvolver um ensino eficaz de ortografia e assim possibilitar ao seu alunado aprender os conteúdos ortográficos com mais propriedade.

Presumimos, então, que essa realidade diagnosticada por Araújo (2012) deva fazer parte do cenário educacional de muitas escolas públicas do Brasil, pois a maior parte dos professores dos anos iniciais não tem uma formação linguística, voltada para o ensino do PB e esse pode ser um fator determinante para o (in)sucesso no ensino e aprendizagem de ortografia.

Aliado a esse tipo de realidade, da possível falta de conhecimento dos professores sobre o sistema ortográfico, há também o fato de muitos alunos passarem vários anos na escola e não terem o conhecimento básico sobre ortografia. Exemplo disso são erros encontrados em produções de textos espontâneos por alunos do Ensino Fundamental, como em *arain* / a rainha; *xegro* / chegou; *di vreti* / divertir. Em todos os exemplos confirmamos a falta de conhecimento ortográfico.

Sobre esse aspecto, Monteiro (1999)³ relata que apesar dos anos de escolarização, um grande número de alunos ainda não aprendeu as regras ortográficas. Como resultado disso vemos, até no Ensino Médio, indivíduos que cometem erros ortográficos em situações tanto regulares, quanto irregulares.

A questão da aprendizagem de escrita é complexa para os iniciantes, pois eles se deparam com uma nova realidade: para falar, não têm dificuldades de pronunciar as palavras, nem precisam “selecionar” formas gráficas, mas, quando se trata da escrita, o que ocorre é diferente. É preciso conhecer as possibilidades de junção dos grafemas para formar as palavras e esse conhecimento nem sempre é de fácil assimilação pelos alunos, visto que as possibilidades de

³ O estudo de Monteiro (1999) referente à leitura e à escrita do “S” intervocálico, com crianças da alfabetização à 4ª séries constatou que as atividades de leitura das palavras com “S” e “SS” eram mais bem assimiladas pelos aprendizes que as tarefas de escrita. Porém, quando se referia às palavras inventadas, tanto as tarefas de leitura quanto as de escrita eram mais difíceis de ser assimiladas.

símbolos para escrever alguns vocábulos é grande e, em determinadas circunstâncias, eles não sabem ao certo qual usar (MORAIS, 1999).

Referente ao trabalho com a ortografia em sala de aula, muitos professores têm dúvidas quanto ao momento de iniciar o ensino ortográfico, se antes ou depois de os alunos já terem se apropriado do ato de escrever. Para Cagliari (1999 a), é melhor ensinar as crianças a escrever primeiramente e, quando elas já dominarem tal prática, poderemos ensinar-lhes normas ortográficas. Assim, essas crianças já teriam um conhecimento mínimo da forma como escrever, e a apropriação das regras e das irregularidades do sistema viria em um momento posterior.

Nas várias Instituições de ensino, nas quais desde os primeiros anos escolares os professores se preocupam mais com o ensino de regras ortográficas, do que com o desenvolvimento da prática de escrita do aluno, o aprendiz acaba não desenvolvendo, nem a prática de escrever, nem o conhecimento básico para lidar com a norma ortográfica.

Sobre o ensino inicial da convenção ortográfica, Faraco (2010) comenta que ele deve ser sistemático e se ocupar dos casos mais frequentes e produtivos, já os casos mais raros devem ser ensinados em momentos posteriores, porque são mais difíceis e complexos.

Além disso, o ensino da norma⁴ ortográfica ainda está intimamente relacionado a um aspecto nada positivo para a aprendizagem dos alunos: a avaliação sem nenhum foco na reflexão. Muitos educadores, quando vão avaliar, dão grande ênfase apenas à ortografia e como consequência vários alunos “saem da escola traumatizadas com o mistério da grafia das palavras e com pavor do fantasma da avaliação que podem encontrar em qualquer um que vá ler o que escreveram” (CAGLIARI, 1999 a, p. 78).

Esse destaque exagerado na avaliação ortográfica, sem metodologia adequada e sem reflexão para que o aluno compreenda determinada relação grafema-fonema ainda é recorrente e acaba por prejudicá-lo em aquisição de conhecimentos ortográficos. Essa falta de conhecimento acaba, algumas vezes, por atrapalhar o bom desenvolvimento não apenas do uso correto da norma ortográfica, como também da própria prática de escrever.

Conforme Morais (2000), na sala de aula, é necessário ocorrer uma mudança de postura do professor quando for avaliar a escrita dos educandos. Devemos esquecer de punir os erros e possibilitar um ensino de ortografia de forma reflexiva e não simplesmente como a posse do saber formalizado, como ainda ocorre em muitos contextos escolares.

⁴ Usamos neste trabalho a acepção de Morais (2007, p. 17), para quem a norma é entendida “como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas”.

O ensino ortográfico precisa possibilitar ao aluno um acesso a aprendizagens significativas e não uma preocupação de aprender determinada regra para “tirar nota aprovada”. Precisamos pensar em uma aprendizagem feita por meio da reflexão, na qual o aluno percebe a razão da escolha de determinado grafema e não de outro. É necessário o educando conhecer as diferenças entre as regularidades e irregularidades do sistema, dessa forma, ele compreenderá melhor o funcionamento da norma ortográfica de sua língua.

O aprendiz deve saber que existe, sim, um padrão a ser seguido na hora de grafar as palavras, mas também deve ser de seu conhecimento que a aprendizagem sobre o sistema ortográfico demanda tempo, assim, algumas regras serão aprendidas mais facilmente, como por exemplo, as regulares diretas enquanto outras demorarão mais tempo para ser assimiladas, no caso das morfossintáticas. Deverá ficar claro também para ele que, em muitos casos, não haverá regra que assegure a escrita correta, no caso das irregularidades. É preciso o professor conhecer bem a estrutura e o funcionamento da língua que ensina, para entender as relações grafemas-fonemas e efetivar um trabalho que revele, adequadamente, tais relações aos alunos.

Segundo Carvalho (2004, p. 85), os professores devem perceber que os aprendizes “têm diferentes ritmos de aprendizagens, motivações, necessidades e desejos. Não existem turmas homogêneas em termo de aproveitamento, embora possam ser homogeneizadas pelo critério de idade, ou de nível socioeconômico”. Assim, de acordo com a autora, não ficaremos frustrados ou desestimulados ao perceber que alguns alunos levam mais tempo para aprender, pelo contrário, isso deve nos motivar na reinvenção das nossas práticas em sala de aula, por meio do desenvolvimento de metodologias adequadas à aprendizagem dos educandos.

No ensino-aprendizagem de ortografia, o uso de produções textuais é recorrente e quando as analisamos, percebemos muitos problemas resultantes da não-aprendizagem efetiva da língua escrita. Muitos desses são atribuídos à heterogeneidade e à falta de prontidão, mas eles são, possivelmente, “resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna” (SIMÕES, 2006, p. 62). Isso ocorre, não por falta de compromisso do professor, mas, provavelmente, por falha em sua formação.

O conhecimento do professor, principalmente nas áreas de Fonética e Fonologia⁵, é essencial para um bom trabalho com o ensino de língua materna, notadamente, o de ortografia,

⁵ Essas áreas da Linguística apresentam campos de estudos relacionados e ambas estudam os sons da língua. A Fonética os analisa do ponto de vista da articulação, enfoca os sons produzidos pelos falantes de uma determinada língua, ou seja, ela analisa os sons da fala. A Fonologia, por sua vez, estuda os sons do ponto de vista da descrição, estrutura e funcionamento, estabelece, portanto, a diferença entre os fonemas que caracterizam dada língua (MATZENAUER, 2005).

pois assim ele conseguirá entender a relação assimétrica entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico, por meio do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas.

Quem lida com o ensino do português deve ter conhecimentos sobre a estrutura da língua e sua organização, já que esses conhecimentos ajudarão a entender melhor o funcionamento dessa língua. Assim, as atividades desenvolvidas nas escolas devem ser sistemáticas e planejadas, para que o docente organize melhor sua metodologia.

É importante conhecer os diversos aspectos da língua que é ensinada, bem como saber organizar as situações didáticas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos. O conhecimento do professor acerca do sistema ortográfico auxiliará o desenvolvimento de um ensino adequado da língua portuguesa como um todo, especialmente dos aspectos ortográficos.

A Linguística, ao tratar das questões assimétricas referentes aos sistemas fonológico e ortográfico, tem importante papel na formação do professor que trabalha com o ensino do PB. Ela contribui significativamente para fomentar discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua e isso pode auxiliar o professor a estabelecer a forma mais adequada de a língua ser trabalhada.

Compreendemos que o conhecimento do professor sobre a organização e estrutura de sua língua pode ajudá-lo a desenvolver um trabalho mais acurado e sistemático de ortografia, que deve começar nos anos iniciais e evoluir gradativamente ao longo de todo o ciclo escolar. É preciso o professor ter olhar atento e voltado para a análise do texto dos alunos, saber distinguir se as alterações ortográficas que eles estão cometendo são de natureza ortográfica ou de natureza fonética e quais as necessidades mais imediatas de intervenção para atenuá-las.

Nesse contexto é necessário refletir sobre questões referentes ao ensino e à aprendizagem de ortografia. Desses assuntos trataremos na próxima subseção.

2.2.2 O ensino e a aprendizagem de ortografia

Não é novidade que um dos assuntos mais recorrentes da aprendizagem do PB é o relacionado à ortografia. De acordo com os PCNs (1997), o ensino de ortografia ocorre, de modo geral, através da reprodução de regras, das correções dos ditados e das redações, posteriormente, o professor pede para os alunos copiarem muitas vezes as palavras escritas em desacordo com a norma ortográfica, para aprendê-las e apesar de conseguirem reproduzir verbalmente tais regras, na hora de escrever os alunos continuam errando. O que precisa ocorrer, porém, é um trabalho com essa norma, de forma contextualizada, pois assim os alunos sabe-

rão o motivo de ter que escrever corretamente. Assim, o ensino de ortografia precisa ser organizado de modo a propiciar a

- inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia); - a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (PCNs, 1997, p. 52).

Os PCNs (1997) preceituam que o ensino ortográfico precisa ser efetivado por meio da conscientização dos alunos sobre a organização da convenção ortográfica e do conhecimento da existência de regularidades e irregularidades. Com isso, a aprendizagem deles será mais sólida, pois entenderão, de forma mais apropriada, o funcionamento de tal convenção.

Em relação ao surgimento da ortografia, Miranda et al. (2005) mencionam que ela surgiu para garantir a unidade do sistema de língua escrita e tem natureza fonêmica, pois se tivesse natureza fonética, ou seja, se representasse precisamente os sons da fala, iríamos ter tanta diversidade, que a escrita perderia o seu papel unificador.

É consenso que muitos alunos tiveram um processo de alfabetização inicial defasado e, por conseguinte, não se apropriaram minimamente do sistema da língua escrita e, como consequência disso, observamos na produção escrita de muitos alunos a presença constante de erros ortográficos. Por outro lado, o domínio das regras e das irregularidades ortográficas não assegura um texto bem escrito, com todos os recursos de textualidade necessários, é preciso que o aluno saiba aliar os aspectos ortográficos a outras habilidades e competências para realizarem boas produções textuais.

O ensino de ortografia foi/é norteado, no Brasil, por diferentes vertentes. Conforme Silva e Morais (2007), existem três formas de conceber o ensino de ortografia: a “tradicional”, segundo a qual o ensino acontece por meio da repetição e da memorização. A tida como “progressista”, na qual não deve haver o ensino da norma, pois o aluno a aprende naturalmente. E a terceira perspectiva, que é a adotada pelos autores, nela, segundo mencionam, o ensino de ortografia necessita acontecer, sim, dentro da escola, mas de forma sistemática e como objeto de reflexão.

Assumimos, neste estudo, a terceira concepção de ensino, que possibilita não só ensinar e aprender a ortografia, mas também refletir sobre as relações entre grafemas e fonemas e compreender as regularidades e arbitrariedades da norma ortográfica. É nessa perspectiva que

desenvolvemos nossas atividades por meio da sistematização do ensino ortográfico, possibilitando uma aprendizagem mais reflexiva sobre a norma.

Ao observar o panorama da educação escolar brasileira, notamos que durante muito tempo o ensino de ortografia ocorreu apenas de forma tradicional. As atividades ortográficas eram efetivadas por meio de ditados e as palavras erradas deveriam ser reescritas várias vezes, para ocorrer a memorização por parte do aluno. Isso corrobora a noção equivocada de que a aprendizagem da norma se faz por meio da repetição e da memorização (SILVA; MORAIS, 2007).

Apesar das modificações pelas quais a educação passou, o trato que a ortografia recebe na escola pouco se alterou nas últimas décadas. A partir da década de 1980, por influência da interpretação equivocada da teoria construtivista, muitos professores passaram a não ensinar ortografia em sala de aula, pois esperavam que seus alunos a aprendessem naturalmente, por outro lado, apesar de não ensinarem, esses docentes cobravam dos aprendizes o conhecimento sobre a norma ortográfica (MORAIS, 2007)

Diferente dessas perspectivas tradicionais e progressistas, hodiernamente, existem diversas pesquisas com foco no processo de ensino-aprendizagem de ortografia de forma reflexiva e sistematizada (MORAIS, 1999, 2000, 2007; REGO, 2007; NÓBREGA, 2013). Esses estudos postulam que a efetivação desse processo deve ocorrer não de forma tradicional ou ‘natural’, mas por meio da reflexão, que proporcione aos alunos a compreensão do funcionamento e organização do sistema ortográfico.

O ensino de ortografia precisa ser realizado, portanto, de forma que o aluno conheça as regularidades e as irregularidades. Assim, na aprendizagem ortográfica, é relevante que os educandos reflitam e compreendam a razão de as palavras estarem grafadas correta ou incorretamente. Dessa forma, segundo Silva e Morais (2007), o ensino necessita ser efetivado de modo que

os alunos pensem, discutam e explicitem o seu conhecimento sobre a norma. Nessa perspectiva, aprender a “escrever certo” deixa de ser uma simples questão de repetição para ser um momento de reflexão sobre a língua. É necessário, portanto, que as atividades desenvolvidas em sala de aula constituam uma oportunidade de analisar a língua e de descobrir explicitamente suas regularidades (ou irregularidades). Caso contrário, não estaremos permitindo que os nossos alunos pensem enquanto aprendem a escrever (SILVA; MORAIS, 2007, p. 75).

O trabalho em sala de aula com o ensino e a aprendizagem de ortografia tem se tornando um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa e muitos não sabem como iniciar um ensino eficiente. Nóbrega (2013) assevera que antes de começar a ensinar ortogra-

fia, é necessário fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem e quais as principais necessidades de aprendizagem em um primeiro momento.

O professor deve começar diagnosticando as principais dificuldades encontradas pelos alunos na hora de escrever. A partir disso, devem ser desenvolvidas as ações didáticas que possibilitem ao aluno aprender o sistema ortográfico, tendo contato com as regularidades, em um primeiro momento, e com irregularidades, posteriormente.

Contudo, Nóbrega (2013) argumenta que é preciso alguns cuidados para realizar um diagnóstico eficaz, como, por exemplo, selecionar criteriosamente o texto a ser transcrito ou recontado “para assegurar que as palavras que o compõem favoreçam a emergência que se quer investigar. [...] Caso o texto selecionado não permita diagnosticar algum conteúdo ortográfico satisfatoriamente, sempre é possível organizar uma lista complementar de palavras” (NÓBREGA, 2013, p. 89), o professor pode também usar imagens, assim não é preciso ditar as palavras, fato que evita a pronúncia artificializada.

A partir dessa coleta inicial de dados, sobre o conhecimento dos alunos, o professor precisa nortear suas diretrizes de ensino, no sentido de preencher as lacunas deixadas pelos anos anteriores e de possibilitar uma aprendizagem significativa sobre a norma ortográfica.

Na efetivação do ensino ortográfico, vários professores pensam que as crianças são apenas receptoras passivas de saberes prontos e acabados, porém, na obtenção de conhecimentos, elas são muito ativas, levantam hipóteses e muitos dos erros que cometem “demonstram toda a exploração cognitiva que [...] efetivamente vivenciam enquanto estão adquirindo a norma” (MORAIS, 1999, 16).

Ao ensinar ortografia, o professor deve sempre levar em consideração as diferentes relações entre letras e sons. Embora seja necessário iniciar o ensino sobre o sistema ortográfico por meio das regularidades, o docente não pode se limitar apenas a elas, pois isso pode dificultar a aprendizagem dos alunos, os quais podem supor que todas as relações estabelecidas entre formas gráficas e fonemas são estáveis. De acordo com Nóbrega (2013, p. 10), na aprendizagem de ortografia “o aluno tem que ter consciência sobre as representações arbitrárias na língua escrita e que em determinados casos ele terá que memorizar a escrita de determinadas palavra e quando as dúvidas persistirem o dicionário deve ser consultado”. Contudo, muitos professores não trabalham ainda nessa perspectiva.

Quando relações fonográficas são arbitrárias as dúvidas, na hora de escrever, são inevitáveis e os problemas ortográficos surgem com maior força. Para Silva (1981),

a multiplicidade de símbolos gráficos para representar um único elemento fônico se prende, na maioria das vezes, a razões etimológicas [...]. Sendo assim, advém dessas

relações grande perda de tempo decorrente da necessidade de condicionar a um fone um número de símbolos maior que o requerido para a comunicação (SILVA 1981, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, Faraco (2010) esclarece que o trabalho com as irregularidades, nas quais a escolha do grafema pode estar relacionada à etimologia da palavra, acaba por dificultar a aprendizagem do aluno, pois não há uma regra para assegurar a escrita correta de determinado vocábulo. O autor, assim como outros estudiosos (SIMÕES, 2006; OLIVEIRA, 2005), defendem o uso do dicionário como recurso na aprendizagem da convenção ortográfica.

Ao lidar com os erros ortográficos dos alunos, há professores que não sabem, se quer, explicar a regra ou a irregularidade que incide sobre a grafia de determinadas palavras e ao serem indagados sobre isso, não têm uma resposta sólida para dar, ficando claro que não detêm conhecimentos sobre a organização da norma ortográfica.

Para os alunos é importante, tanto dominar a escrita correta das palavras já conhecidas, quanto a aprendizagem efetiva de novas palavras. Isso pode ser efetivado com o auxílio de práticas da leitura de impressos variados, visto que o contato com diferentes textos vai aumentar a quantidade de palavras do vocabulário do educando. A apropriação de novos vocábulos é fundamental para diminuir os erros e ampliar o conhecimento ortográfico.

Os erros ortográficos, especialmente os resultantes da arbitrariedade, ocorrem constantemente na escrita dos alunos, mas não apenas na escrita desses, Zorzi (1998) argumenta que ao escrever determinadas palavras nós, adultos letrados, muitas vezes temos que recorrer à memória, ao dicionário, fazer uso de regras contextuais, buscar ajuda na morfologia e na origem dos termos para fazermos suposições acerca da forma como escrever determinadas palavras. Mesmo assim, ainda podemos ter dúvidas ou cometer erros.

Por mais que uma pessoa seja letrada ou tenha um grau elevado de formação, nada assegura que, ao se deparar com determinadas palavras, em especial aquelas que ocorrem com pouca frequência ou de que nunca tenha visto a grafia e que apresenta em sua escrita correspondência irregular entre grafema e fonema, não tenha dúvidas quanto à maneira correta de grafá-las.

Compreendemos que é necessário a escola organizar o ensino-aprendizagem da convenção ortográfica de forma sistematizada, possibilitando igualdade dentro da diversidade, estabelecendo circunstâncias de aprendizagem mais eficientes, possibilitando que a maior parte dos alunos aprendam efetivamente, pois “a aprendizagem da ortografia é um trabalho

reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica” (REGO, 2007, p. 43).

Defendemos que uma aprendizagem significativa sobre o sistema ortográfico deve ser realizada por meio de um bom ensino sobre as relações entre grafemas e fonemas. É importante os professores trabalharem atividades em que os alunos entendam que em alguns casos eles terão uma regra para grafar a palavra, no caso das regularidades, e em outros, não há regra que ajude na escrita correta, no caso das irregularidades. A conscientização desses fatos pode contribuir na melhora do ensino-aprendizagem da norma ortográfica.

Podemos constatar que a apropriação gráfica do fonema /s/ é uma das aprendizagens que mais oferecem dificuldades aos alunos, isso é decorrente, possivelmente, das várias possibilidades de grafar tal fonema com diferentes letras, da arbitrariedade do sistema e da imaturidade normal dos alunos ao se apropriarem das regularidades e das irregularidades dessa unidade sonora.

Essas várias formas que o fonema /s/ pode apresentar são denominadas de representações múltiplas. Zorzi (1998, p. 91) ressalta que elas são decorrentes da “ausência de uma relação única e estável entre letras e sons, de modo que a cada letra corresponda somente um som e vice-versa”.

As alterações decorrentes das múltiplas representações são bastante presentes na escrita de alunos de vários anos. Ao observar as produções de alunos do 5º ano, percebemos que os erros dessa natureza eram muito produtivos, fato que evidencia a necessidade de compreender melhor sobre esses erros.

Apresentamos, no quadro 1, trabalhado por Faraco (2010), o fonema /s/ em situações regulares, parcialmente regulares e irregulares. Observamos que são muitos os contextos em que essa unidade sonora é arbitrária, por outro lado, são poucos os casos em que ela é regular. Dada a arbitrariedade do sistema, não há uma forma segura de grafar todas as palavras que contêm tal fonema. Não podemos esquecer, contudo, que há circunstâncias nas quais, apesar da arbitrariedade, há certa previsibilidade de qual grafema usar.

Quadro 1: Relações regulares, parcialmente arbitrárias e arbitrárias do fonema /s/

Unidade sonora	Unidades gráficas	Observações
/s/	<p><i>1. Representações regulares</i></p> <p>a) sempre a letra <i>s</i> – se a unidade sonora /s/ estiver no início da palavra, seguidas das vogais orais posteriores (orais: /u/ - /o/ - /ɔ/ - /a/ ou nasais /ũ/ - /õ/ - /ã/): sujo, soltar, sola, sala, suntuosos, sonda, santo. - se a unidade sonora <i>s</i> estiver no fim da palavra e for marca de plural: casas, bares.</p>	
	<p>b) quase sempre a letra <i>s</i>, quando a unidade sonora /s/ ocorre em fim de sílaba:</p> <p>- no contexto cons + Vog + /s/ - no contexto Vog + /s/</p>	
	<p>100% regular</p> <ul style="list-style-type: none"> • será <i>s</i> com todas as vogais, menos <i>e</i> (pasta, piscar, posto, poste, fustigar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Será <i>s</i> com todas as vogais, menos <i>e</i> (astro, isto, ostentar, ustiginoso).
	<p>Situação arbitrária mas envolvendo escolha em poucos casos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com <i>e</i> será <i>s</i> na grande maioria dos casos (resfolegar, resto, emprestar). • Exceções: sexto, texto, têxtil e derivados (sêxtuplos, textual, pretexto, textura, sexteto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Com <i>e</i> será <i>s</i> na grande maioria (mais de 3.000 no <i>Vocabulário Ortográfico Oficial</i>). Minoria em <i>x</i> (\pm 450 no V.O.O., das quais \pm 50 são de uso mais frequente); Absolutamente raro com <i>xs</i> (3 palavras no V. O. O).

	<p>2. <i>Representações Arbitrárias</i></p> <p>a) <i>c</i> ou <i>s</i>: início de palavra, quando /s/ é seguido de vogais anteriores (na escrita, <i>i</i> ou <i>e</i>): cisco, cesta, cetro sílaba, sereno, setembro</p> <p>b) <i>s</i> ou <i>z</i>: no final de palavra (salvo marca de plural) mês, gás, quis, pus vez, paz, giz, luz</p> <p>c) <i>s</i> ou $\begin{cases} c (+ e/ i) \\ sç \end{cases}$</p> <p>Início de sílaba, quando /s/ é precedido de consoante ou vogal nasal (grafada com auxílio de <i>n</i>) Ex: pense/lance; versificar/parcimônia; torso/terço; pensar/lançar; persuadir/forçudo</p> <p>d) no contexto V —V</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vogal que segue é <i>a/o/u</i> <p>ss ou $\begin{cases} ç \\ sç \end{cases}$</p> <p>a representação <i>xs</i> é absolutamente rara (exsolver, exsudar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vogal que segue é <i>e/i</i> <p>ss $\left\{ \begin{array}{l} c \text{ receber - recibo} \\ sc \text{ nascente - nascimento} \\ x \text{ máximo - sintaxe} \\ xc \text{ excelente - excitar} \end{array} \right.$</p> <p>as representações <i>sc</i> – <i>x</i> – <i>xc</i> são mais raras;</p> <p>a representação <i>xs</i> é absolutamente rara (só seguida de <i>i</i>): 5 palavras da família do verbo <i>exsicar</i> no vocabulário Ortográfico Oficial.</p>	
--	--	--

Constatamos, conforme o quadro 1, que são dez as opções disponíveis de grafemas para representar tal unidade sonora no nosso sistema de escrita: *c, s, ss, z, sc, ç, sç, xs, xc* e *x*. Porém, existem determinadas limitações para algumas dessas opções, assim, por exemplo, o som /s/ na posição de ataque inicial, diante das vogais *a, o, u*, só pode ser representado pela letra *s*; em tal posição, diante das vogais *e, i*, o som só pode ser representado pelas letras *s* ou *c*. Em final de palavra, para indicar marca de plural, só se usa a letra *s*, nesses casos a escrita da unidade sonora mencionada é regular. Em posição de coda silábica medial, isto é, em fim de sílaba no meio da palavra, é precedido pelas vogais *a, i, o, u*, será sempre *s*, porém precedido por *e*, pode ser *s* ou *x* (*texto, teste*); o uso de *ss, sc, sç* e *sc* só acontece em contexto intervocálico, enquanto *s* e *z*, representando o fonema /s/, não aparece nesse contexto.

A observação dessas possibilidades de representação para o fonema /s/ nos mostra quanto é difícil, especialmente, para quem está aprendendo a norma ortográfica, escrever corretamente. Prova disso são os vários erros encontrados em produções escritas decorrentes das representações múltiplas desse fonema (“*dansando*”/ *dançando*, “*senora*”/ *cenoura*, “*palhaso*”/ *palhaço*).

Em um estudo sobre erros ortográficos realizado por Miranda et al. (2005) foi constatado que os desvios de ortografia predominantes eram relativos à grafia do fonema /s/, com índice de, aproximadamente, 70%. A análise concluiu que eles ocorreram em maior quantidade nas correspondências de trocas de *z* por *s*, em torno de 30% dos casos, e de *s* por *c* ou *ç*, em 20% das ocorrências.

Reforçamos a ideia de que é necessário aos professores que trabalham com a língua portuguesa o conhecimento sobre as regularidades e as irregularidades da convenção ortográfica. Esse conhecimento não vai resolver todos os problemas da ortografia dos alunos, mas é basilar na formação dos professores e um aliado no ensino-aprendizagem.

Além de diagnosticar os tipos de desvios que os alunos estão cometendo, o professor precisa, conforme Monteiro (1999), entender o papel importante da intervenção pedagógica, na medida em que, dependendo da forma como ocorrem essas explorações, o aluno poderá chegar a uma melhor e mais rápida compreensão das normas e dos limites do sistema. Segundo a autora, é indispensável perceber “o grau de complexidade imposto ao aprendiz, quando da compreensão e apropriação da ortografia. [...] É necessário que conheçamos o que os ‘erros’ das crianças podem estar representando nessa dura jornada de compreensão da língua escrita” (MONTEIRO, 1999, p. 48). Isso só ocorrerá se o professor souber lidar com as inúmeras dificuldades encontradas na hora de ensinar e compreender as questões concernentes à aprendizagem dos alunos, em relação à apropriação da norma ortográfica.

Acreditamos que o ensino de ortografia de forma reflexiva é indispensável nas escolas, por ser um dos meios mais eficazes para que os alunos se apropriem dos conhecimentos sobre o sistema ortográfico. No caso do fonema /s/, como já observamos, não há sempre uma regra que auxilie na escrita correta, mas o professor poderá, no caso das irregularidades, desenvolver atividades didáticas que permitam a reflexão e introduzir o hábito de consultar o dicionário quando houver incerteza na grafiação do vocábulo. Dessa forma, ao ensinarmos os conteúdos ortográficos, devemos levar em consideração os diferentes tipos de relações existentes entre grafemas e fonemas e compreender as dificuldades inerentes ao processo de apropriação da convenção ortográfica.

O professor não deve ater-se ao ensino apenas das regras ortográficas, esquecendo-se de analisar todas as hipóteses reflexivas realizadas pelos alunos na hora de escrever determinadas palavras. É preciso observar que o aprendiz, ao cometer os erros ortográficos está, na verdade, fazendo reflexões a respeito da língua e que essas são extremamente importantes e naturais quando estamos nos apropriando dos conhecimentos da ortografia.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem da ortografia, é indispensável entender as relações entre os sistemas fonológico e ortográfico. É sobre esse assunto que discorreremos no próximo capítulo.

3 A RELAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICO

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, que aborda questões relacionadas ao sistema fonológico, temos duas subseções, uma que versa sobre a estrutura da sílaba do português do Brasil e a outra acerca dos fonemas. Na segunda, discutimos sobre relação assimétrica entre os sistemas fonológico e ortográfico. Na terceira, apresentamos algumas propostas de categorizações dos erros, baseadas em pesquisas de Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013).

3.1 O sistema fonológico

Apesar de haver um grande inventário de sons, as línguas, de uma forma geral, elegem apenas uma parte desses para estabelecer significados. O sistema fonológico do português brasileiro é composto por dezenove consoantes e sete vogais (CAMARA JR., 1979, [1953] 2008, [1970] 2013, MIRANDA, 2010).

As consoantes são distribuídas em quatro grandes classes naturais: oclusivas (/p, b, t, d, k, g/), fricativas (/f, v, s, z, ʃ, ʒ/), nasais (/m, n, ñ/) e líquidas (/l, λ, r, ʎ/) (MIRANDA, 2010). O sistema vocálico, por sua vez, é formado pelos seguintes fonemas: /i, e, ε, a, ɔ, o, u/.

Quando falamos em sistema fonológico, outro aspecto a ser observado é o relacionado à sílaba, considerada por Camara Jr. ([1970] 2013) como uma divisão espontânea percebida na segunda articulação, sendo que os seus tipos de estrutura auxiliam a caracterizar as línguas. A articulação da língua é entendida como o fato de as unidades linguísticas serem suscetíveis de divisão, segmentando-se em unidades menores.

Na primeira articulação os elementos são dotados de significante e significado e a menor unidade é o morfema. Já na segunda, os elementos são desprovidos de sentido e têm somente valor distintivo, a menor unidade é o fonema (PIETROFORTE, 2014).

Camara Jr. ([1970] 2013), ao discorrer sobre a estrutura da língua portuguesa, aborda essa dupla articulação e menciona que, como a função primordial da língua é a comunicação entre as pessoas,

tem-se nessa correspondência a primeira articulação. A segunda articulação é a das seqüências vocais consideradas em si mesmas. Quando ouvimos uma língua que não conhecemos, só percebemos, de maneira mais ou menos exata, ou bastante aproximada, essa segunda articulação (CAMARA JR., [1970] 2013, p. 23).

O autor ainda informa que na primeira articulação “o segmento fônico se associa a uma significação léxica ou gramatical” (CAMARA JR., [1970] 2013, p. 69) e que na segunda

articulação, a divisão mínima “é a dos sons vocais elementares, que podem ser vogais ou consoantes” (p. 33), tal divisão é consequência de um processo psíquico do falante e do ouvinte.

Tendo por base o sistema fonológico, detalharemos nas subseções a seguir a estrutura silábica e os fonemas do PB, isto é, as vogais, as consoantes e os *glides*.

3.1.1 A estrutura silábica do português do Brasil

A sílaba é uma unidade fonológica criada pelo encadeamento dos fonemas na corrente da fala, “é uma unidade funcional, de segundo grau a partir dos fonemas” (CAMARA JR., 1979, p. 57). As vogais (V) e as consoantes (C), isto é, os fonemas, funcionam na enunciação linguística que, quando completa, consta de um aclave, ápice e declive⁶, combinados numa unidade superior, que é denominada sílaba (CAMARA JR., [1969] 2002).

Ao falar sobre a estrutura da sílaba, Camara Jr. ([1970] 2013) esclarece que, apesar das diversas definições que se têm dela, todas convergem para o mesmo ponto de vista, que “resulta como denominador comum um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice e seguido de um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiratória ou da tensão muscular” (CAMARA JR., [1970] 2013, p. 51).

Depreendemos que a sílaba possui estruturalmente três elementos: o ápice ou núcleo, ocupado no PB sempre por uma vogal; e as partes periféricas, divididas em *onset* ou ataque e coda. O *onset* ocorre no início da sílaba, enquanto a coda acontece no final. Esses elementos que constituem a periferia da sílaba, no PB, são sempre segmentos consonantais. É a partir dessa estrutura que as línguas determinam se uma palavra é bem ou mal formada.

Ao abordar sobre questões referentes à sílaba, Hora (2009) comenta que, de um ponto de vista fonético, as sílabas têm um pico de sonoridade, ou seja,

um segmento que é mais sonoro do que outro. Logo, a sonoridade é uma propriedade relativa. Em termos auditivos, o pico de sonoridade é mais proeminente do que os segmentos vizinhos, e forma o elemento silábico. No caso do Português, por exemplo, as vogais são inerentemente mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico. Há línguas, como o Inglês, em que os segmentos com sonoridade espontânea, como o /r/ e o /l/ podem ser o pico silábico (HORA, 2009, p. 28).

Collischonn (2005) argumenta não existir unanimidade com relação à estrutura interna da sílaba, apesar de haver um acordo em relação ao papel central dessa na hierarquia fonológica. Segundo a autora, há basicamente duas teorias referentes a essa estrutura, a teoria autos-

⁶ O aclave corresponde ao ataque, o ápice ao núcleo e o declive à coda.

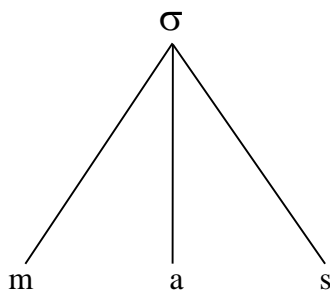
segmental, formulada por Kahn e teoria a métrica, que é a adotada neste estudo, postulada por Selkirk.

A sílaba é formada pelo ataque (A) ou *onset* e pela rima (R), em um primeiro plano, esta, por seu turno, é formada por um núcleo (Nu) e uma coda (Co), sendo que o único elemento obrigatório, na constituição das sílabas, é o núcleo, os demais são opcionais (COLLISCHONN, 2005).

A teoria autossegmental “pressupõe camadas independentes, umas das quais representa as sílabas (indicadas pela letra grega *onset*) às quais estão ligadas diretamente os segmentos” (COLLISCHONN, 2005, p. 101), essa teoria prevê que o relacionamento entre os três elementos do interior da sílaba (A, Nu e Co) é igual. Por outro lado, a teoria métrica prevê um relacionamento mais intrínseco “entre a vogal do núcleo e a consoante da coda, do que entre esta vogal e a consoante do ataque” (p. 102).

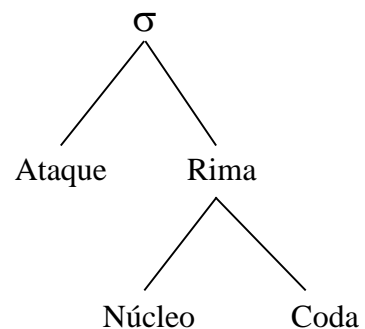
Ambas as teorias dão um tratamento diferente quanto à composição da sílaba, de um lado, a teoria autossegmental não admite haver uma estrutura interna da sílaba, já que os constituintes estariam em um mesmo plano, por outro lado, a teoria métrica admite uma estrutura interna, composta por ataque e rima. Apresentamos nas figuras 1 e 2 modelos de estrutura da sílaba baseados nas duas teorias.

Figura 1: Estrutura silábica na perspectiva da Fonologia Autossegmental



Fonte: Pedrosa; Hora (2007, p. 3)

Figura 2: Estrutura silábica na perspectiva da Fonologia Métrica



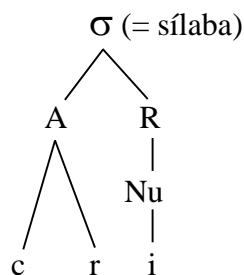
Fonte: Pedrosa; Hora (2007, p. 3)

Em relação ao preenchimento dos elementos que constituem a sílaba, Pedrosa e Hora (2007) comentam que no PB, todos os fonemas consonantais podem aparecer na primeira posição do ataque, já na segunda posição, só aparecem as consoantes /r/ e /l/, formando encontros consonantais como em [pr], [bl].

Quanto à unidade de duração, as sílabas podem ser leves ou pesadas. Estas são formadas por mais de um elemento, contudo, nem todas as sílabas com mais de um elemento são, necessariamente, pesadas.

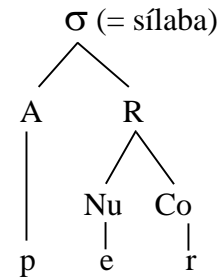
Nessa classificação é importante observar a estrutura interna da sílaba, sendo que o ataque simples, quando tem apenas um elemento, ou ramificado, quando tem mais de um elemento, é irrelevante para o peso silábico, deve-se ater à rima, pois é ela quem contribui para o peso da sílaba, quando é simples, temos sílaba leve, quando é complexa, sílaba pesada (COLLINSCHONN, 2005). Trazemos nas figuras 3 e 4 exemplos de estruturas de sílabas leves e pesadas do PB, de acordo com a Fonologia Métrica.

Figura 3: Sílaba leve, com ataque ramificado



Fonte: Collischonn (2005, p. 105)

Figura 4: Sílaba pesada, com rima ramificada

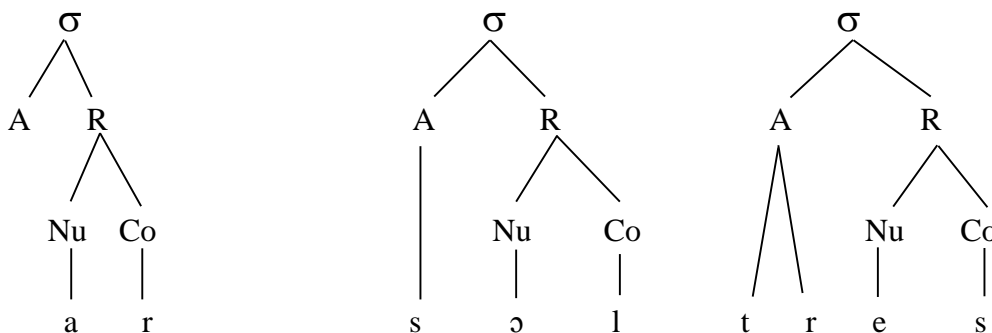


Fonte: Collischonn (2005, p. 105)

Conforme percebemos nas figuras 3 e 4, as sílabas leves são aquelas com rima não ramificada, enquanto as pesadas são as sílabas com rima ramificada. As rimas formadas apenas por uma vogal são leves, já as pesadas são compostas por uma vogal + consoante ou por uma vogal + vogal (ditongo ou vogal longa) (COLLINSCHONN, 2005).

Mostramos na figura 5 estruturas silábicas de alguns monossílabos do português.

Figura 5: Estruturas silábicas de monossílabos portugueses

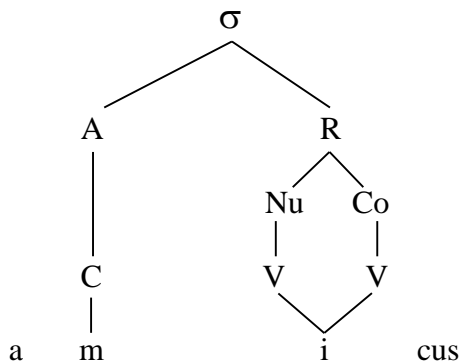


Fonte: Collischonn (2005, p. 105)

Segundo ressaltamos, de acordo com as estruturas silábicas expostas na figura 5, todos esses monossílabos apresentam rima ramificada, portanto, são constituídos por sílabas pesadas.

Collischonn (2005) ainda argumenta sobre as vogais longas e relata que elas devem ser entendidas como uma sequência de elementos V idênticos, assim, a sílaba formada por esse tipo de vogal é considerada como pesada, como mostramos na figura 6:

Figura 6: Estrutura silábica da vogal longa da palavra latina *amicus*



Fonte: Collischonn (2005, p. 106)

Apesar de adotarmos a teoria da fonologia métrica na abordagem da estrutura silábica, mencionamos acerca do processo de ressilabação, que ocorre na fronteira entre as palavras. Segundo Bisol (1996, p. 160), esse processo é responsável por converter determinadas codas em ataques e por “ressilabar segmentos que, por diferentes motivos, venham a perder o seu status prosódico”, a autora ressalva que a ressilabação

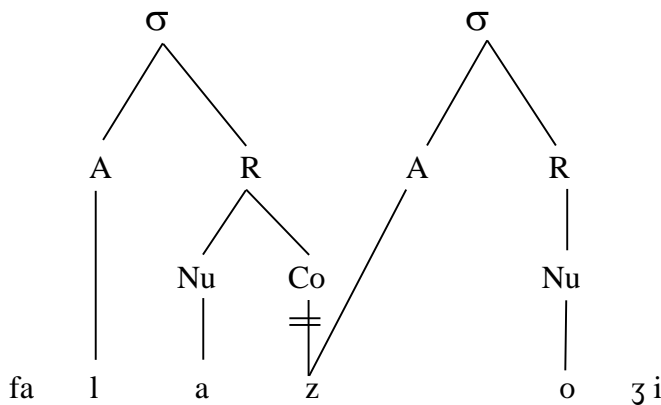
consiste em agregar consoantes em torno de picos de sonoridade, que projetam as sílabas. Esses picos são em português necessariamente as vogais (V). Uma sílaba com todas as suas posições preenchidas se manifesta com sonoridade decrescente nas bordas. É que a formação da sílaba é dirigida pelo Princípio de Sonoridade Sequencial (PSS), que exige a sonoridade crescente no ataque e decrescente na coda (BISOL, 1996, p. 161).

Como resultantes dessa ressilabação, temos três processos fonológicos: a elisão, a degeminação e a ditongação. A elisão ocorre no português, geralmente, por meio da queda da vogal *a*, quando esta está em posição átona final, com a sílaba seguinte começando com outra vogal de qualidade diferente, como em *merenda escolar* – *merend[e]scolar*. A degeminação é a fusão de duas vogais ou com características parecidas, ou idênticas, como se pode observar em *menina alegre* – *menin[a]legre*, *veja usinas* – *vej[u]sinas*. A ditongação acontece por meio da formação do ditongo em fronteira de palavras, para que isso ocorra é preciso que uma

vogal seja alta átona, seguida de restrições segmentais e rítmicas, como em *camisa usada* – cami[zaw]sada (BISOL, 1996).

Além de haver esses processos de ressilabação que atingem as vogais, também ocorrem os que afetam as consoantes. Há no PB “um fenômeno de ‘ligação’, entre a sílaba final travada de um vocábulo e a vogal inicial de um vocábulo, que a ele se segue sem pausa” (CAMARA JR., [1970] 2013, p. 61). Nesse processo a consoante que ocupava a posição de coda, passa a compor a sílaba seguinte, na posição de ataque, como se observa em *falas hoje* – /fa-la-zo-zi/. Apresentamos na figura 7 um exemplo de estrutura silábica resultante desse processo de ressilabação da consoante, nos padrões da teoria métrica.

Figura 7: Ressilabação de consoante no português do Brasil



Fonte: Adaptado de Cagliari (2002, p. 119)

A ressilabação pode ser explicada pela tendência universal de uma sequência separada de elementos C V ser silabada como CV, assim, mesmo estando em sílabas distintas, eles acabam formando uma nova sílaba (COLLISCHONN, 2005).

No estudo das sílabas, outro fato relevante é o chamado molde silábico, que determina a quantidade máxima de elementos possíveis dentro de uma sílaba, numa dada língua. No PB, segundo Collischonn (2005), não existe, entre os autores, acordo quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba pode conter.

Mostramos no quadro 2 os padrões silábicos do português do Brasil:

Quadro 2: Moldes silábicos do português do Brasil

V	<u>a</u>
VC	<u>ir</u>
VCC	<u>instinto</u>
CV	<u>máquina</u>
CVC	<u>certo</u>
CVCC	<u>sânscrito</u>
CCV	rep <u>ública</u>
CCVC	<u>traz</u>
CCVCC	<u>trens</u>
VV	<u>outra</u>
CVV	<u>meu</u>
CCVV	<u>flauta</u>
CCVVC	<u>claustro</u>

Fonte: Adaptado de Collischonn (2005, p. 117)

Em relação aos moldes silábicos apresentados no quadro 2 inferimos que, no PB, a sílaba pode comportar no máximo cinco elementos, como em *trens*. Quanto à estrutura interna da sílaba, tanto a posição de ataque, quanto a de coda podem ser constituídas por, no máximo, dois elementos, no primeiro caso, temos como exemplo *blusa* (CCV), no segundo, *transporte* (CCVCC).

Para compreender melhor o sistema fonológico, tratamos na subseção seguinte de questões que fazem referência aos fonemas da língua portuguesa.

3.1.2 Os fonemas

Conforme Camara Jr. ([1970] 2013), foram as contribuições do russo Baudouin de Courtenay, do franco-suíço Ferdinand de Saussure e do norte-americano Edward Sapir que auxiliaram a criar o conceito de fonema, denominação proposta por Courtenay⁷, esse conceito “[...] parte do princípio doutrinário de que no som vocal elementar o que realmente interessa na comunicação linguística é um pequeno número de propriedades articulatórias e acústicas, ou traços e não todo o conjunto da emissão fônica” (CAMARA JR., [1970] 2013, p. 33).

Os fonemas podem ser definidos como elementos fônicos de um vocábulo, que são caracterizados por não se confundirem entre si, uma vez que têm características opostas. Nesse conceito de fonema, os caracteres acústicos passam a um segundo plano e o papel funcional exercido pelo elemento fônico os substitui, portanto, o que define esses elementos é a dife-

⁷ Camara Jr. ([1953] 2008, p. 29) revela que o conceito inicial apresentado por Courtenay era de que o fonema fosse “o equivalente psíquico do som fala”.

renciação que possuem, na medida em que colaboram para a significação e compreensão das formas da língua (CAMARA JR., [1953] 2008).

O conceito de fonema deve ser observado como sendo da língua oral, distinto do de letra, que é da língua escrita (CAMARA JR., [1970] 2013). Dessa forma, constatamos, que enquanto um é elemento acústico, o outro é elemento gráfico.

Os fonemas podem ser caracterizados por um número baixo de movimentos articulatórios, que lhes imprimem traços acústicos bem determinados, fato que nos permite identificá-los (CAMARA JR., [1970] 2013). Sobre esse aspecto, Hora (2009) argumenta que a noção de fonema

está diretamente ligada à noção de oposição. Nos itens lexicais “tia” e “dia”, observamos que eles são distintos pela oposição estabelecida entre os sons [t] e [d]. Assim podemos afirmar que /t/ e /d/ são dois fonemas. Por outro lado, se tivermos para o item lexical “tia” as realizações [t̥] e [t], não podemos dizer que temos dois fonemas, mas dois alofones de um mesmo fonema. Para termos uma oposição entre fonemas é necessário que tenhamos alteração de significado (HORA, 2009, p. 12).

Para Cristóvão Silva (2013), os sons de uma língua que estão em oposição, ou seja, que possuem caráter distintivo, caracterizam-se como unidades fonêmicas diferentes e são denominados de fonemas. Comumente, o procedimento usado para identifica-los é “buscar duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica” (CRISTÓFARO SILVA, 2013, p. 126), isto é, buscar os pares mínimos. Quando não é possível encontrá-los, a caracterização dos fonemas é realizada por meio de contraste em ambiente idêntico, sendo que um par de palavras é suficiente nessa caracterização.

Na mesma perspectiva, Hora (2009) mostra que a definição do número de fonemas de uma língua determina o seu sistema fonológico e uma possibilidade de caracterizá-lo é trabalhar com os pares mínimos, isto é, os “itens lexicais que se diferenciem por apenas um elemento” (HORA, 2009, p. 12), como, por exemplo, em *pala* e *bala*, que se distinguem apenas pelo [p] e pelo [b].

Camara Jr.([1953] 2008, p. 33) salienta que “os fonemas de uma língua não são os sons, mas apenas os conjuntos de certos traços⁸ nos sons que o sujeito falante se exercitou a produzir e reconhecer no contínuo da fala, onde se realizam envolta com muitos outros”. Ou seja, os fonemas podem ser definidos pelos traços opositivos, que distinguem uns dos outros, são essas distinções que nos permitem afirmar que *vela* e *mela*, por exemplo, são diferentes, porque ao mudar /v/ e /m/ ocorre a alteração de sentido da palavra.

⁸ “Para o modelo Gerativista o traço é a unidade mínima que tem realidade psicológica e valor operacional” (MATZENAUER, 2005, p. 16).

Não podemos falar sobre Fonologia da língua portuguesa brasileira, sem considerar os vários postulados do estruturalista Câmara Jr.⁹, cujos estudos servem de base para muitas pesquisas. O autor menciona que o conceito de vogal, na língua portuguesa, coincide com o de ‘silábico’ de Bloomfield, pois, como já mencionamos, o centro da sílaba em português só pode ser ocupado por uma vogal. Os fonemas vocálicos são aqueles em cuja produção a corrente de ar passa de forma livre, sem qualquer impedimento, na cavidade bucal (CAMARA JR., 2011).

Em referência às vogais, a realidade oral é mais complexa do que o uso das cinco letras latinas na escrita, no caso *a, e, i, o, u*, o que temos, de fato, “são sete fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones” (CAMARA JR., [1970] 2013, p. 39).

Camara Jr. ([1953] 2008), ao falar sobre a fonêmica do português brasileiro, refere-se a Trubetzkoy, para quem o sistema de vogais se divide em dois grupos: o triangular e o quadrangular. O que diferencia esses grupos é a vogal de abrimto máximo. O PB se enquadra no primeiro grupo, pois a vogal de abrimto máximo é o /a/, uma vez que o [â] ‘abafado’, não é levado em conta, sendo considerado, portanto, um alofone.

A quantidade de sete segmentos vocálicos no PB só se mantém em posição tônica, sendo que nas demais há uma redução na quantidade de vogais. A classificação das vogais como fonemas deve ser realizada na mencionada posição, uma vez que essa é a ideal para caracterizá-las, por expor o caráter opositivo desses fonemas, “daí se deduzem todas as vogais distintivas no português, resultantes da conjugação do movimento horizontal (para a frente da boca ou para trás) e vertical (gradual elevação) da língua em concomitância com um movimento de distensão ou de arredondamento dos lábios” (CAMARA JR, [1969] 2002, p. 22).

As vogais podem ser classificadas considerando-se três parâmetros: a) a posição vertical da língua, resultando na classificação da vogal como baixa /a/, média /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/ ou alta /i/, /u/; b) a posição horizontal da língua, que caracteriza o fonema vogal como anterior /i/, /e/, /ɛ/, central /a/ ou posterior /ɔ/, /o/, /u/; c) a posição dos lábios na realização das vogais, resultando na denominação dessas como arredondadas /ɔ/, /o/, /u/ ou não arredondadas /i/, /e/, /ɛ/, /a/ (HORA, 2009).

Apresentamos na figura 8 o panorama das vogais do português, conforme a descrição realizada por Camara Jr. ([1970] 2013):

⁹ O autor, em seus vários estudos, toma como base o dialeto carioca.

Figura 8: Vogais tônicas do português

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

Fonte: Camara Jr. ([1970] 2013, p. 43)

Battisti e Vieira (2005) argumentam, baseadas no modelo mattosiano, que nesse contexto de sílaba tônica, as vogais criam oposições do tipo s[a]co, s[e]co, s[ɛ]co, s[o]co, s[ɔ]co, s[i]lo, s[u]co. Como podemos ressaltar, em comparação com as figuras 9, 10, 11 e 12, esse é o único contexto em que constatamos as sete vogais do PB.

A figura 9 apresenta um segundo contexto das vogais tônicas, mas agora seguidas de consoante nasal.

Figura 9: Vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte

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

Fonte: Camara Jr. ([1970] 2013, p. 43)

Observamos na figura 9 que a vogal baixa e central /a/ é substituída pelo seu alofone [â]. Camara Jr. ([1970] 2013), atesta que essa alofonia ocorre por meio do desaparecimento da vogal baixa, que passa a ser abafada, isto é, levemente posterior.

Além disso, em relação à figura 9, percebemos o desaparecimento da distinção entre as médias de 1º e 2º graus /ɛ/, /e/ e /ɔ/, /o/, pois ocorre uma neutralização, que “consiste numa redução de mais de um fonema em uma só unidade fonológica” (HORA, 2009, p. 18).

O comportamento das vogais no PB não é apresentado de forma invariável, fato esse revelado por vários estudos sociolinguísticos realizados no Brasil, podemos notar que “o contexto das vogais átonas é bastante complexo, no que concerne à heterogeneidade existente na língua” (HORA, 2009, p. 18).

Na perspectiva mattosiana em posição átona, o quadro de oposições das vogais se modifica em dois sentidos: de um lado, há diferença fonética de timbre para uma mesma vogal,

observando se essa está em posição átona ou tônica; por outro lado, as diferenças tendem a se reduzirem por conta da neutralização.

É relevante observar que das sete vogais existentes na posição tônica, há uma diminuição de dois fonemas na posição pretônica¹⁰, já que as médias de primeiro grau deixam de compor o quadro vocálico, como verificamos na figura 10:

Figura 10: Vogais pretônicas

altas	/u/	/i/
médias	/o/	/e/
baixa	/a/	
	/posteriores/	/central/ /anteriores/

Fonte: Camara Jr. ([1970] 2013, p. 44)

Na posição pretônica, a oposição entre /e/ e /i/ ou entre /o/ e /u/ é pouco recorrente, uma vez que na maior parte dos vocábulos, a vogal média alta é pronunciada como alta. Pode-se notar esse fato em *comprido* (longo), pronunciado como *cumprido* (executado) (CAMARA JR., [1969] 2002).

Sobre o comportamento das pretônicas, Battisti e Vieira (2005) salientam que além da neutralização entre as médias de 1º e 2º graus, ocorre também o processo de harmonia vocálica, por meio do qual as vogais pretônicas assimilam a altura da vogal alta da sílaba seguinte, assim, podemos achar variantes com p[e]pino~p[i]pino, c[o]ruja~c[u]ruja. Esse fenômeno não pode ser considerado como uma neutralização, já que não resulta em mudanças no sistema.

Camara Jr. ([1970] 2013, p. 45) enfatiza ainda que com /e/ e /o/ pretônicos em hiato, com um /a/ tônico, como em *voar*, *passoar*, o /i/ tende a substituir o /e/, assim como o /u/, tende a substituir o /o/, resultando, portanto, em pronúncias como /vuar'/, /pasiar'/, nesses casos, conforme observamos, não ocorre neutralização.

Na posição postônica não final ocorre neutralização entre /o/ e /u/, porém o mesmo não pode ser observado entre /e/ e /i/. Em consequência disso, a vogal média posterior /o/, deixa de figurar em tal posição, como se nota na figura 11:

¹⁰ Com relação às vogais pretônicas, Hora (2009) atesta que elas têm comportamentos diferentes. Dessa forma, existe distinção se observarmos os dialetos do Sul e do Sudeste, em oposição ao Norte e ao Nordeste. O autor menciona que no primeiro caso há uma predominância das vogais médias fechadas ou de 2º grau, enquanto no segundo ocorre, predominantemente, embora não de forma única, as médias abertas ou de 1º grau.

Figura 11: Primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos, ou vogais penúltimas átonas

altas	/u/	/i/
médias	/../	/e/
baixa	/a/	
	/posteriores/	/central/ /anteriores/

Fonte: Camara Jr. ([1970] 2013, p. 44)

Na posição átona final há uma supressão das oposições entre /ε/ - /e/ - /i/, de um lado, e /ɔ/ - /o/ - /u/, do outro, com o surgimento de um /i/ e um /u/ débeis, que contrastam entre si e outro como /a/, emitido com um ligeiro recuo da língua num alofone ‘abafado’ (CAMARA JR., [1969] 2002).

Dessa forma, nas sílabas átonas finais, as mais atônicas, o número de vogais se reduz a três, pois ocorre neutralização entre /e/ e /i/, como em /o/ e /u/, assim, o contexto vocálico postônico final fica da forma apresentada na figura 12.

Figura 12: Vogais átonas finais, diante ou não de /s/ no mesmo vocábulo

altas	/u/	/i/
baixa	/a/	
	/posterior/	/central/ /anterior/

Fonte: Camara Jr. ([1970] 2013, p. 44)

Além de abordar as questões do quadro fonêmico das vogais quanto à tonicidade, Camara Jr. ([1969] 2002) também fala sobre nasalidade das vogais. O autor ressalva que temos dois tipos de nasalidade: a fonológica e a que ocorre por assimilação às consoantes *m* ou *n* na sílaba seguinte. No primeiro caso temos como exemplo a palavra *manto*, no segundo, *cama*.

Diante de uma possível nasalização das vogais no PB, que é puramente mecânica e fonética, e outra que se opõe distintamente à não-nasalização, é necessário achar um traço individual que caracterize as vogais que são nasais em termos fonêmicos, uma vez que são essas as únicas que merecem a classificação de vogais nasais (CAMARA JR., [1969] 2002).

Para marcar a nasalização, a escrita portuguesa adotou duas formas diferentes, “manter as letras consoantes *m* e *n* ou aproveitar o diacrítico ‘til’ (~), usado sobre as vogais, que inicialmente era uma abreviação de *n*” (CAMARA JR, 1979, p.63).

A vogal nasal deve ser entendida como um grupo de dois fonemas combinados na sílaba, ou seja, a vogal e o segmento nasal. A nasalidade pura da vogal no português não existe, pois não se cria distinção entre uma vogal pura envolvida de nasalidade e uma vogal seguida

de consoante nasal, assim, é preferível adotar do arquifonema¹¹ /N/ para originar a ressonância nasal do fonema vocálico (CAMARA JR., [1970] 2013)

Conforme o exposto, observamos que o sistema vocálico do Brasil modifica-se muito quanto ao número de vogais, considerando-se as posições tônicas ou átonas. Na posição tônica temos sete fonemas; na tônica, diante de consoante nasal na sílaba seguinte, cinco; na pretônica, também cinco; na postônica não-final, quatro; e na postônica final, três.

Em relação aos *glides* ou semivogais não há consenso em relação à sua classificação, se como vogal ou como consoante. Camara Jr. ([1970] 2013) os considera como vogais assilábicas, que acompanham as vogais para formar ditongo. Nesse mesmo aspecto, apresentamos aqui o conceito de semivogais apresentado por Hora (2009, p. 24), para quem essas são “vogais assilábicas, ou seja, elas ocupam a margem do núcleo silábico, pois não apresentam proeminência acentual para ser o centro da sílaba, como as vogais”.

A junção da semivogal com a vogal na mesma sílaba forma o ditongo e esse pode ser crescente, quando aparece a semivogal seguida de vogal, ou decrescente, quando temos a vogal seguida de semivogal. Das sete vogais do sistema fonológico brasileiro, algumas têm a função assilábica que é feita pelos fonemas / y / e /w/, na formação dos ditongos e tritongos. Camara Jr. ([1953] 2008) observa que o caráter polifonemático dos ditongos no Brasil

explica a variante estilística que consiste em transformar num /e/ silábico uma semivogal como em *papai*, em virtude de fazer nela incidir um tom enfático, com um conseqüente acompanhamento de acento de força, sem o qual não pode haver /e/ ou /o/ finais. Também, depois de ditongo aparece /r/ brando e o /r/ brando em português só aparece entre vogais. Assim, embora haja consonantização silábica condicionada do elemento auxiliar do ditongo, justifica-se tratá-lo fonemicamente como vogal assilábica (CAMARA JR, [1953] 2008, p. 52).

As vogais assilábicas podem ser os mesmos fonemas que as vogais silábicas, porém acusticamente diferentes, pois são variantes posicionais em distribuição complementar, todavia, “podem ser fonemas diferentes, independentemente da diferença acústica, desde que no vocabulário da língua haja de um a outro oposição” (CAMARA JR, [1953] 2008, p. 55).

As vogais assilábicas, como fonemas, formam juntamente com as silábicas um centro de sílaba polifonemático, como ditongo decrescente, pois os crescentes podem se confundir com hiatos uma vez que não há valores distintivos (CAMARA JR., [1970] 2013).

O ditongo não se apresenta como um fato fonêmico geral observável no português e não ocorre em outros lugares, como, por exemplo, em Lisboa e no Rio Grande do Sul (CA-

¹¹ Quando se perde a distinção entre dois ou mais fonemas, ocorre a neutralização e o resultado articulatorio desta é o que se denomina de arquifonema (CAMARA JR., 2011)

MARA JR., [1970] 2013). Apresentamos no quadro 3 o panorama dos ditongos do português tidos como verdadeiros pelo autor.

Quadro 3: Ditongos decrescentes e ditongo crescente

/ay/:	pai;
/aw/:	pau;
/éy/:	papéis (só diante de /s/);
/êy/:	lei;
/iw/:	riu;
/óy/:	mói;
/ôy/:	boi;
/ôw/:	vou
/ów/:	sol
/uy/:	fui
Ditongo crescente	Kw, gw (a, è, ê, i, ò,): <i>qual</i> .

Fonte: Camara Jr. ([1970] 2013, p. 56)

Os ditongos crescentes *qual* e *igual* não variam livremente como hiato. Camara Jr. ([1970] 2013) comenta sobre um 12º ditongo decrescente, o /òw/: *sol*, que ocorre apenas na fala, não se reportando, portanto, ao plano da escrita. Ele menciona ainda sobre o tritongo, o qual ocorre quando temos, em uma mesma sílaba, dois ditongos, um crescente e um decrescente, com uma única vogal silábica, na mesma sílaba, como em /kways/: *coais*.

Já os ditongos nasais podem ser analisados sobre o mesmo prisma das vogais nasais, sendo considerados, portanto, como um ditongo mais uma arquifonema nasal. Dessa forma, conclui-se que não há, fonologicamente, o ditongo dessa natureza (CAMARA JR., [1970] 2013).

Quando se trata das semivogais /y/ e /w/ não há um consenso em relação à sua posição dentro da estrutura silábica, se no núcleo, como vogal assilábica, ou se na coda, por suas características consonantais (COLLISCHONN, 2005).

A junção dessas semivogais às vogais, na formação dos ditongos crescentes e decrescentes, também gera embates entre os estudiosos, já que há os que defendem que os ditongos crescentes não são verdadeiros, ao passo que apenas os decrescentes o são, entre esses, destacam-se Camara Jr.([1953], 2008) e Bisol (1989).

No que reporta ao quadro consonantal, partindo da posição intervocálica, pode-se observar a existência de dezenove fonemas consonantais na língua portuguesa brasileira, assinalados por muitas séries opositivas (CAMARA JR., [1970] 2013). Entende-se por consoantes, os fonemas nos quais a corrente de ar emitida tem de forçar a passagem na boca, para produzir o som.

Na língua portuguesa esses fonemas são sempre assilábicos, ocupando, portanto, as margens da sílaba (CAMARA JR., 2011). Sobre as consoantes, observamos que a diversidade dessas na sílaba corresponde

a uma diferença articulatória: na consoante pré-vocálica domina a fase articulatória final, em que se desfaz uma obstrução e é superado o impedimento bucal à passagem da corrente de ar; na consoante pós-vocálica, ao contrário, a articulação concentra-se na fase de cerramento, e o abrimento bucal, que produziu a vogal assilábica, se reduz ou anula, sem solução de continuidade, para criar o elemento consonântico de travamento silábico (CAMARA JR., [1953] 2008, p. 72).

O quadro inicial de dezenove sons consonantais diminui drasticamente, quando a consoante não está em posição de ataque silábico, mas na segunda posição do ataque complexo, aí só aparecem as laterais e as vibrantes anteriores, criando-se contrastes do tipo *clave*, *crave* (CAMARA JR, [1970] 2013).

Quando não-intervocálicos, os fonemas consonantais /r/ brando, /l/ e /n/, não figuram na estrutura silábica, fato decorrente de neutralização que ocorre entre o /r/ forte e o /r/ brando, entre a líquida dental /l/ e a palatal /ʎ/, bem como entre a nasal dental /n/ e a nasal palatal /ɲ/, favorecendo o primeiro elementos dos pares apresentados. A líquida e a nasal só ocorrem no PB em palavras oriundas de empréstimos, como em *lhama*, *lama*, *nhata*, *nata* (CAMARA JR, [1970] 2013).

Em relação aos fonemas consonantais pré-vocálicos, as sílabas com estrutura CV, podem apresentar quase todas as consoantes, com exceção de /r/, /ʎ/ e /ɲ/ e como segunda consoante, no padrão CCV, no português do Brasil, só aparecem /l/ e /r/, como já mencionamos. Na posição pós-vocálica, podem figurar /l/ como uma variante posterior por alofonia posicional [w]; /r/ (bar) [x], [R] ou [h]; as fricativas /s/, /z/, /ʃ/ , /ʒ/ e a nasal (MONARETTO et al., 2005).

Quando as fricativas, /s/, /z/, /ʃ/ , /ʒ/, sibilante ou chiantes, estão em coda silábica, dependendo do contexto seguinte, podem se reduzir a uma só unidade, isso decorre da neutralização, já que desaparecem os traços que as distinguem (CAMARA JR., [1970] 2013).

Para elencar as dezenove consoantes do sistema fonológico brasileiro, devemos observar o padrão silábico da língua portuguesa, que não admite mais que dois fonemas dessa natureza na posição inicial, isto é, no ataque, ou na posição final, ou seja, na coda. Assim, conforme já foi abordado, o número de consoantes pode ser alterado, de acordo com a posição que essas ocupam dentro da estrutura silábica.

As colocações a seguir, sobre o modo e o ponto de articulação, estão em conformidade com Hora (2009). Quanto ao modo de articulação, as consoantes do português brasileiro, podem ser:

- a) oclusivas ou plosivas: ocorrem por meio da interrupção total do fluxo de ar.
- b) fricativas: acontecem através de um estreitamento da passagem do ar, resultando em uma espécie de fricção.
- c) africadas: são resultantes das somas da oclusão e da fricção.
- d) nasais: na emissão dos sons dessa consoante, o ar sai tanto pelo trato vocal, quanto pelas fossas nasais.
- e) laterais: a língua toca nos alvéolos e o ar, na emissão do som dessa consoante, passa pelas paredes laterais da boca.
- f) vibrante: ocorre mediante o movimento vibratório e rápido da língua, que resulta em interrupções na corrente de ar, podemos observar esse som, na pronúncia das palavras como “*carro*”, “*barato*”.
- g) tepe: acontece através de uma única batida da língua nos alvéolos, como na pronúncia das palavras “*prato*”, “*fraco*”.
- h) retroflexa: em sua realização, ocorre o levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro, é o “erre” encontrado nos dialetos de alguns lugares de São Paulo, do Paraná e de Minas Gerais.

Em relação ao ponto de articulação, segundo Hora (2009), as consoantes do português brasileiro são:

- a) Bilabiais: nessas, a passagem do ar é interrompida pelos dois lábios.
- b) Labiodentais: ocorrem mediante a aproximação do lábio inferior e os dentes superiores.
- c) Dentais/Alveolares: na produção dos sons, a língua toca a parte de trás dos dentes superiores ou nos alvéolos.
- d) Palato-alveolares: acontecem através do contato entre a lâmina da língua e a parte anterior do palato duro.
- e) Palatais: ocorrem mediante o toque entre a lâmina da língua e o palato duro.
- f) Velares: os sons são produzidos por meio do estreitamento da cavidade bucal entre o dorso da língua e o palato mole.

Apresentamos o quadro 4 sobre fonemas consonantais do PB:

Quadro 4: Fonemas consonantais do português do Brasil

Modo de Articulação	Ponto de Articulação											
	Bilabial		Labiodental		Dent./ Alv.		Pal-alveolar		Palatal		Velar	
	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.
Oclusiva	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativa			/f/	/v/	/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/			/x/	
Nasal		/m/				/n/				/ɲ/		
Lateral						/l/				/ʎ/		
Vibrante						/r/						

Fonte: Hora (2009, p. 27).

Além de ser classificadas quanto ao modo e ao ponto de articulação, as consoantes, ainda podem ser analisadas quanto à sonoridade, tendo como base a vibração ou não das pregas vocais. No primeiro caso, elas são denominadas sonoras ou vozeadas, no segundo, surdas ou desvozeadas. Na língua portuguesa brasileira há apenas seis fonemas surdos: /f/, /p/, /ʃ/, /s/, /t/, /k/, os demais fonemas consonantais, assim como todas as vogais, são sonoros.

Depois de expormos sobre o sistema fonológico, discutiremos na próxima seção as relações assimétricas entre os sistemas fonológico e ortográfico. Acreditamos que a compreensão de tais relações auxiliará o desenvolvimento de um ensino mais sistemático de ortografia, bem como de uma aprendizagem mais reflexiva.

3.2 Relações assimétricas entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico

Os sistemas fonológico e ortográfico possuem uma estrutura e caracterização próprias. Quando se trata da relação entre ambos, percebemos que ela se dá de forma assimétrica, uma vez que não há sempre correspondência biunívoca entre os grafemas, representantes do sistema ortográfico e os fonemas, representantes do sistema fonológico.

Consideramos necessário saber como se dá essa relação entre grafemas e fonemas e compreender que tipos de correspondências ocorrem entre eles, especialmente quanto ao ensino de ortografia. Por meio desse conhecimento, temos uma visão mais abrangente dos sistemas, bem como subsídios para trabalhar com a sistematização do ensino ortográfico. Vários autores abordam essas relações fonográficas no português do Brasil (MORAIS, 1999, 2000, 2007; SCLIAR-CABRAL, 2003 a, b; LEMLE, [1982] 2009; FARACO, 2010; SILVA, 1981¹²).

¹² Tanto Silva (1981), quanto Faraco (2010) usam as denominações biunívocas e cruzadas para se referirem às correspondências entre grafemas e sons. Para Silva (1981), os símbolos gráficos com valor fonológico múltiplo

Scliar- Cabral (2003 b), ao abordar as relações entre grafemas e fonemas, discorre sobre dois processos: o da codificação, que é associado à escrita, e o da descodificação¹³, relacionado à leitura. Falaremos apenas sobre a codificação, isto é, “como quem escreve converte as realizações dos fonemas em grafemas” (SCLIAR-CABRAL, 2003 b, p. 77). Há na codificação, conforme a autora, cinco tipos de conversão aos grafemas: conversão aos grafemas independentes do contexto (*t, d*); conversão aos grafemas dependentes da posição e/ou do contexto fonético (*/R/*); alternativas competitivas (*/z/*); regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético, nas quais é imprescindível o conhecimento gramatical para a conversão dos fonemas; e a derivação morfológica.

As correspondências fonográficas também foram mencionadas por Lemle ([1982] 2009) em um estudo bastante relevante para muitos pesquisadores e professores, pois redimensionou muitas questões concernentes à apropriação do sistema ortográfico. Para a autora, essas correspondências são de dois tipos: biunívocas e múltiplas. Tais tipos são divididos em três grupos: *a relação de um para um*, onde cada letra corresponde a um som e vice-versa (*pata, força*), *a de um para mais de um*, determinadas a partir da posição, na qual uma letra representa diferentes sons, bem como um som é representado por diferentes letras (*s – sala, casa / k – casa, pequeno*) e *as relações de concorrência*, nas quais há mais de uma letra para representar um mesmo som (*caçador, assado, encerrou, insólito*).

A relação de um para um é biunívoca ou regular independente do contexto, nela “um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções” (LEMLE, [1982] 2009, p. 17). Nesse tipo de correspondências não há qualquer concorrência na grafiação das palavras.

Silva (1981, p. 26), afirma, a respeito da correspondência biunívoca, que esse tipo de relação é a “mais simples e a ideal do ponto de vista pedagógico, salvo se existirem implicações com alternância morfofonêmica. A aprendizagem desse grupo se resumirá em relacionar um único fone a um único símbolo ortográfico, que não tem nenhum outro valor”.

Morais (2000, 2007) divide as correspondências fonográficas regulares em três grupos: diretas, contextuais e morfossintáticas. Segundo atesta, nas regularidades do sistema,

podem representar grandes dificuldades aos que estão em processo de alfabetização, porque um mesmo símbolo pode ser traduzido em diversos fones. Faraco (2010) estabelece que as correspondências cruzadas podem ser regulares contextuais, parcialmente previsíveis e totalmente arbitrarias.

¹³ A descodificação “é o valor atribuído aos grafemas e consequente reconhecimento da palavra escrita é apenas um dos passos no processo de leitura” (SCLIAR-CABRAL, 2003 b, p. 21), isto é, os valores que os grafemas assumem no ato da leitura.

“entre as opções de letras que poderiam notar determinado som, a norma define um critério, [...] que pode ser usado com segurança, quando selecionamos qual letra ou dígrafo vamos empregar” (MORAIS, 2007, p. 19). Dessa forma, em todos os casos de regularidade haverá uma regra ou princípio gerativo que auxiliará na hora da escrita.

Há consenso, entre os estudiosos, que dentre as regularidades, a que mais facilmente é assimilada pelos alunos é a direta, pelo fato de haver biunivocidade entre grafemas e fonemas. As outras demandam mais de tempo, trabalho contínuo, atenção do aluno e sistematização do ensino por parte do professor.

Apresentamos no quadro 5 as regularidades diretas:

Quadro 5 : Regularidades diretas

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

Fonte: Lemle, ([1982] 2009, p. 17)

Nessas regras “a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português, sem que outros critérios sejam acrescentados” (MORAIS, 2007, p. 21). Esse autor ainda engloba nessa categoria as letras *m* e *n* em início de sílaba, ou seja, em posição de *onset*. As confusões que as crianças cometem ao escreverem palavras com *m* ou *n* em tal posição se dão, possivelmente, porque essas letras são parecidas e não por outra motivação.

As regulares diretas são caracterizadas por não haver concorrência ou competição entre a forma gráfica e a sonora. Por outro lado, as crianças, em fase inicial de aprendizagem sobre a convenção ortográfica, podem confundir determinados fonemas por conta da sonoridade, uma vez que os pares mínimos /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/ têm o mesmo ponto e modo de articulação, todavia, o primeiro elemento de cada par é surdo, enquanto o segundo é sonoro.

Essas dificuldades tendem a ser sanadas logo que as crianças se apropriam do sistema de língua escrita, não apresentam assim, maiores dificuldades na aprendizagem desse tipo de correspondência fonográfica.

As regularidades contextuais, de acordo com Morais (2007), levam em consideração a posição da correspondência fonográfica na palavra, para que seja escolhido o grafema a ser usado na escrita correta. Assim, devemos observar

[...] os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que campo se escreve com M e canto se escreve com N; b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra (por exemplo, para escrever zebra ou qualquer ou-

tra palavra começada com o som /z/, temos que usar a letra Z); c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra (por exemplo, *saci* e *caqui* se escrevem com I no final, por que então o som /i/ é “forte”, enquanto *gente* e *pote* se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos) (MORAIS, 2007, p. 21).

Faraco (2010) argumenta que nesse tipo de regularidade os fonemas são representados por mais de uma unidade gráfica, em contextos específicos e com distribuição complementar, ou seja, essa unidade tem mais de um valor no sistema.

A correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição, são as regularidades dependentes do contexto e ocorrem de duas formas: uma letra representando diferentes sons, segundo a posição e um som representado por diferentes letras, segundo a posição. Lemle ([1982] 2009) ressalta que por esses tipos de relações ser regulares, elas podem ser aprendidas através de regras.

Mas para que isso ocorra é preciso o professor conhecer o sistema ortográfico e elaborar situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a aprendizagem das contextualidades, pois assim diminui a sobrecarga da criança ao aprender a ortografia.

Apresentamos no quadro 6¹⁴ as regras regulares contextuais:

Quadro 6: Regras regulares contextuais

- Os empregos de C e QU, notando som de /k/ em palavras (*queira, cola*).
- Os empregos de G e GU em palavras como (*guincho, ganho*).
- Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/ (*zumbi*).
- O emprego de S ou C em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (*sala, cala, sola, cola, susto, custo*)
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (*janta, jogo, julgo*).
- Os empregos de R e RR em palavras como *rói, forte, carroça, genro*.
- Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (*tato e tatu*).
- Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (*zumbi e fale*).
- Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como *tanto, bambo*.
- Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (*cama, tento, tinta, cumpro*).
- Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ey/ (*mamão, rã, jovem*).

Fonte: Adaptado de Morais, 2007, p. 22

¹⁴ Gostaríamos de informar que o quadro apresentado não esgota todas as possibilidades de correspondências regulares contextuais.

Percebemos que, se essas regras contextuais forem bem compreendidas elas asseguram a escrita correta das palavras que apresentam algum tipo dos empregos relatados no quadro 6, porque nessas correspondências é a observação contextual que indicará qual grafema a ser usado para representar determinado som. Por outro lado, a aquisição das regras contextuais

[...] se impõe como um dos grandes desafios na apropriação da norma ortográfica da língua portuguesa, e os erros por ignorá-las são bastante frequentes. [...] Esses erros são frequentes porque muitas são as regras contextuais na nossa ortografia, e o ensino não tem facilitado a sua aquisição, uma vez que a memorização da regra ou de um conjunto de palavras que ilustrem a regra não são suficientes para assegurar o uso gerativo dela (REGO, 2007, p. 31 e 32).

O professor deve notar que muitas dificuldades impostas às crianças, na aprendizagem sobre o sistema ortográfico, incidem na elaboração de situações didáticas que possibilitam ao aprendiz assimilar os vínculos existentes entre os níveis de análise da língua e a ortografia das palavras, tendo como base textos e palavras que favoreçam a internalização das regras contextuais, porque esse tipo de conhecimento diminuiria a sobrecarga de memória dos aprendizes na aprendizagem da norma ortográfica (REGO; BUARQUE, 1999).

Nas palavras regidas por correspondências fonográficas desse tipo podemos prever a escrita correta dessas palavras, mesmo que nunca as tenhamos visto, isso é decorrente do princípio gerativo, isto é, de “uma regra que se aplica a várias (ou todas) palavras da língua” (MORAIS, 2000, p. 28), como por exemplo o emprego de *r* ou *rr*, em palavras como *carro* e *genro*. A compreensão desse princípio será de grande importância para os alunos na apropriação do conhecimento sobre a convenção ortográfica.

Assim, é importante os professores trabalharem com esses tipos de regras e organizarem sua metodologia de ensino contemplando, sistematicamente, as regularidades contextuais, essas que fazem parte da grafia de um grande número de palavras do PB. Elas serão mais facilmente aprendidas pelos alunos se o professor utilizar estratégias que viabilizem uma aprendizagem reflexiva, por meio da compreensão do funcionamento de tais regras.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas para trabalhar determinada regra contextual devem ser elaboradas de forma a contemplar a contextualidade que queremos evidenciar, uma vez que não dá para trabalhar todas ao mesmo tempo. Devemos também saber que até o aluno compreender as regras dessa natureza leva algum tempo, assim, ele deverá passar por um período de prática constante até que consiga utilizar habilmente as regras em foco.

Nas regularidades morfossintáticas, são as questões ligadas à categoria gramatical da palavra que asseguram a forma de escrevê-la corretamente. Na maioria das vezes, esse tipo de regra envolve morfemas e sufixos que indicam a sua ‘família’ (MORAIS, 2000).

Das regras regulares essas, geralmente, demandam mais esforços dos alunos quanto à aprendizagem, uma vez que a observância desse tipo de correspondência grafema-fonema permite ao aluno deduzir o princípio gerativo, assim como nas contextuais. Dessa forma, ao invés de o aprendiz decorar, por exemplo, os usos de *ão* e *am* nas flexões de verbos, ele aprenderia de fato quando usar um ou outro, levando em conta o tempo verbal.

Morais (2007, p. 23) ressalva que esse grupo de regras da ortografia do PB demanda que os alunos “analisem unidades maiores no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras”.

Trazemos no quadro 7 exemplos de correspondências morfossintáticas.

Quadro 7: Regras morfossintáticas

<ul style="list-style-type: none"> ○ FLEXÕES VERBAIS • O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (<i>amar, vender e partir</i>). • O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (<i>amou, vendeu e partiu</i>). • O emprego de ão nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (<i>amarão, venderão e partirão</i>). • O empregos de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (<i>amam, falam, dançam</i>).
<ul style="list-style-type: none"> ○ PALAVRAS FORMADAS POR DERIVAÇÃO LEXICAL • O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como <i>milharal, genial, amável, difícil</i>). • O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (<i>holandês, holandesa, marquês, marquesa</i>). • O emprego de EZ e EZA em substantivos derivados (<i>viuvez e nitidez</i>). • O emprego de OSO em adjetivos (<i>manhoso e amoroso</i>). • O emprego de ICE no final de substantivos como <i>maluquice</i> e <i>meninice</i>.

Fonte: Adaptado de Morais, 2007, p. 23 e 24

A aprendizagem dessas regras permite aos alunos usar corretamente qualquer um dos empregos mencionados no quadro 7. De acordo como Morais (2007) esse tipo de regularidades engloba

[...] morfemas que aparecem na formação de palavras por derivação lexical (e aí as letras que são regradas se encontram, geralmente, no interior de sufixos) e nas desinências de certas flexões verbais. Se os sufixos do primeiro grupo são muitos e po-

dem ser aprendidos ao longo de todo o ensino fundamental, cremos que as regras envolvidas na notação de algumas flexões verbais [...] precisam ser sistematicamente estudadas nas séries iniciais, já que ocorrem com muita frequência nos textos produzidos pelos alunos (MORAIS, 2007, p. 24).

Conforme já argumentamos, é preciso que o ensino sistemático de ortografia comece nos anos iniciais, o professor deve organizar os conteúdos de forma que englobem as regularidades e as irregularidades, observando sempre a realidade de cada turma, bem como dos alunos individual e coletivamente, respeitando o ritmo de aprendizagem de todos.

O professor deve observar as dificuldades que são mais produtivas na escrita dos discentes e partir dessas estabelecer os conteúdos ortográficos a ser abordados na superação de tais dificuldades, por meio de atividades que proporcionem reflexão e não apenas a memorização de regras.

A assimilação das correspondências fonográficas morfossintáticas permite uma aprendizagem ortográfica ampla, por o aluno não precisar decorar todas as palavras referentes a uma mesma ‘família’. Por exemplo, ao observar as palavras terminadas com – *ês* ou – *ez*, o aluno deverá saber que para grafar corretamente esses sufixos é preciso se atentar, no primeiro caso, para o fato de que o – *ês* é empregado na formação de palavras que designam profissão, títulos honoríficos de posição social e nacionalidade (*camponês*, *marquês*, *português*), enquanto no segundo, o – *ez*, é usado na formação de nomes abstratos que derivam de adjetivos (*acidez*, *maciez*).

A internalização das regras morfossintáticas, possibilita, em todos os casos mencionados no quadro 7, a segurança na hora de grafar palavras que envolvam correspondências dessa natureza.

A aprendizagem desses conhecimentos é muito importante e necessária para os alunos, mas, para que eles aprendam e não apenas decorem as regras, é preciso um trabalho diferenciado, efetivado por meio de um ensino de ortografia de forma mais sólida, possibilitando aos educandos a aprendizagem efetiva e uma discussão reflexiva sobre as normas ortográficas.

De forma geral, concluímos sobre as correspondências fonográficas regulares que em todas elas é possível observar determinadas regras e gerar seguramente a escrita correta de determinada palavra, especialmente por meio do princípio gerativo.

Diferente dos casos de relações regulares, as irregularidades são decorrentes do fato de não haver uma regra que garanta a escrita correta da palavra, assim, é necessário memorizar a forma gráfica. Nessas correspondências encontramos grande parte dos entraves associados à apropriação da norma ortográfica, uma vez que não existe previsibilidade de correspondência entre grafema e fonema.

Nessas correspondências, apesar de não existir uma regra que auxilie a escrita de dada palavra, pode haver a conscientização sobre a irregularidade, que será feita por meio da reflexão do aluno sobre a norma ortográfica (LEITE, 2007).

Trazemos no quadro 8 exemplos de irregularidades ortográficas.

Quadro 8: Irregularidades

- a notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em *seguro*, *cidade*, *assistir*, *auxílio*, *açude*, *exceto*, *piscina*, *creança*, *exsudar*.
- a notação do som /z/ com Z, S e X (*gozado*, *casa*, *exame*).
- a notação do som /ʃ/ com X, CH ou Z (*xale*, *chalé*, *rapaz*¹⁵).
- a notação do som /g/ com J ou G (*gelo*, *jiló*).
- a notação do som /λ / com L ou LH em palavras como *família* e *toalha*.
- a notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (*cigarro*, *seguro*).
- a notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (*buraco*, *bonito*).
- o emprego do H em início de palavra (*harpa*, *hoje*, *humano*).

Fonte: Morais, 2007, p. 25

As irregularidades, dentre as correspondências entre grafemas e fonemas, são as que mais dificilmente os alunos assimilam, uma vez que não há nada que assegure a escrita, diferente do que observamos nas regularidades diretas, contextuais e morfossintáticas.

Salientamos que dentre as irregularidades apresentadas no quadro 8, as decorrentes do fonema /s/ são, possivelmente, as que apresentam mais dificuldades, uma vez que, são dez grafemas diferentes para representar tal unidade sonora.

Sobre as correspondências irregulares, Lemle ([1982] 2009) argumenta que nelas temos letras representando fones idênticos em contextos idênticos. Nas palavras da autora “esse é o caso mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve. [...] Nesses casos, a única maneira de descobrir letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário” (LEMLE, [1982] 2009, p. 23 e 25). Fica evidente, portanto, as dificuldades que essas arbitrariedades apresentam para os alunos.

Como podemos depreender do quadro 8, o aluno, ao se deparar com essas situações de correspondências entre grafemas e fonemas, terá muitas dificuldades de acertarem a grafia correta das palavras. Assim, para que a aprendizagem dessas irregularidades seja efetivada é necessário um ensino sistemático de ortografia, que faça os alunos repensarem essas relações

¹⁵ Esse grafema tem som /ʃ/ apenas em alguns dialetos.

e compreenderem que nesses casos é preciso memorizar a forma de escrever as palavras em que essas arbitrariedades ocorrem.

De todas as relações abordadas aqui, notamos que as irregulares apresentam mais dificuldades para o aprendiz, porque independente do conhecimento do indivíduo, nunca haverá a certeza da escrita correta em frente a uma palavra nova ou de uso infrequente, que apresentem essas relações de concorrência em sua grafia.

Diante do exposto, percebemos que as relações entre os sistemas ortográfico e fonológico são, de fato, assimétricas, havendo entre grafemas e fonemas correspondências de vários tipos. É necessário que o professor, por meio do ensino sistemático, auxilie o aluno a aprender as questões relativas a esses sistemas e os conscientize dessas relações, pois dessa forma os alunos passarão a entender melhor sobre ambos e conseguirão escolher com mais propriedade os grafemas na hora de escrever.

Também é importante, nesse contexto, entender a natureza dos erros ortográficos que os alunos estão cometendo, para assim identificar as necessidades mais urgentes de intervenção. É sobre propostas de classificação desses erros que discorreremos na próxima seção.

3.3 Algumas propostas de classificação dos erros ortográficos

No ensino sistemático de ortografia, é importante compreender a natureza dos erros ortográficos que os alunos estão cometendo com mais frequência. O erro de ortografia é caracterizado como desvio na escrita das palavras, ou seja, estas são grafadas em desacordo com a ortografia convencionada. Na perspectiva atual (ZORZI, 1998; MORAIS, 1999, 2000, 2007; MELO, 2007; NÓBREGA, 2013 e outros), que é a adotada neste estudo, o erro ortográfico é concebido, não como falta atenção ou mero desconhecimento da convenção ortográfica, mas como hipóteses que o aluno levanta ao se apropriar do conhecimento sobre o sistema ortográfico.

Essas hipóteses podem ser verificadas quando em uma mesma produção encontramos uma determinada palavra escrita de formas diferentes, fato que fundamenta as reflexões formuladas pelos aprendizes quando da apropriação sobre a ortografia, como, por exemplo, em “*sigarra*” / cigarra; “*prassa*” / praça.

É preciso repensar a sistematização do ensino da norma ortográfica, bem como o papel desempenhado pelo professor, como mediador desse conhecimento. Parte-se do pressuposto de que o aluno não é apenas um receptor passivo do conhecimento, ele formula hipóteses e busca certa regularidade ao escrever.

Para Miranda (2010), o erro ortográfico é um dado que revela o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e auxilia a analisar o saber que eles estão adquirindo sobre a convenção ortográfica, ele oferece pistas para que o professor compreenda as hipóteses formuladas pelos alunos na aprendizagem da ortografia.

É indispensável trabalhar com a perspectiva de que os erros ortográficos não têm a mesma origem, alguns apresentam natureza fonética, outros, ortográfica, dessa forma, eles merecem ser tratados de formas distintas e as intervenções para amenizá-los devem ser elaboradas atentando para as particularidades de cada tipo de erro.

Conforme Melo (2007), o professor, ao tomar a decisão do que é mais imediato no ensino da norma ortográfica, deve possibilitar que os alunos explicitem e discutam os critérios que utilizam na grafiação das palavras. A autora defende que o ensino de ortografia deva ser desenvolvido de forma que os alunos, em situações interacionais, não decorem as regras, mas descubram e explicitem os princípios ortográficos da língua.

Pesquisadores como Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013), em estudos sobre ortografia, estabeleceram algumas propostas que nos permitem classificar os erros por meio de categorizações.

Segundo Lemle ([1982] 2009), é interessante observar os tipos de erros que os alunos estão cometendo, para diagnosticar a etapa do processo de aprendizagem em que o aprendiz se encontra. Assim, a autora classifica os erros em três aspectos: as falhas de primeira, de segunda e de terceira ordem.

As falhas de primeira ordem são detectadas quando o “aprendiz ainda está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização, as falhas cometidas são leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras” (LEMLE, [1982] 2009, p. 40). As falhas de segunda ordem são aquelas em que a escrita se assemelha muito à transcrição fonética da fala (falu por falo). Já as falhas de terceira ordem, relacionam-se às questões das letras concorrentes. Nesse estágio da aprendizagem, sobre sistema ortográfico, o aluno já domina a linearidade entre a sequência dos sons e das letras, bem como já superou a etapa monogâmica, o que ainda precisa ser internalizado é o conhecimento referente à arbitrariedade do sistema e isso demanda um tempo maior, bem como apresenta dificuldades que poderão sempre fazer parte da vida escolar do aluno (LEMLE [1982] 2009).

Em um estudo sobre a aprendizagem do sistema de escrita e erros ortográficos nas etapas iniciais de alfabetização, Zorzi (1998) investigou o contexto educacional em cinco escolas da cidade de São Paulo e propôs uma categorização de erros baseada em 10 categorias. Ele

analisou 2.570 produções escritas, de 514 crianças, nas quais detectou que a maior frequência de erros ortográficos, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é referente aos casos de representações múltiplas, totalizando 47,5 %.

A categorização proposta pelo autor contempla 10 categorias: representações múltiplas - ocorrem quando o som pode ser escrito por várias letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons; alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade – a escrita alfabética não é o mesmo que a fonética, assim podemos pronunciar uma palavra de uma forma e escrevê-la de outra; omissões de letras – os vocábulos são grafados de forma incompleta, omitindo uma letra ou mais; alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional de palavra – acontecem devido à inadequação da segmentação, ou as palavras aparecem unidas de forma inadequada, ou fracionadas; alterações decorrentes da confusão entre as terminações *am* e *ão* – ocorrem devido à tonicidade da sílaba, o aluno não percebe qual a sílaba tônica e grafa de forma errada, como em *amarão* (futuro) para *amaram* (passado) ou vice-versa; generalizações de regras – quando as crianças generalizam certos procedimentos de escrita, que nem sempre são apropriadas; alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros – acontecem devido ao traço de sonoridade ser o único distintivo entre determinados pares, como em /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /z/; acréscimo de letras – as palavras são grafadas com mais letras do que devem ter; inversão de letras – as letras aparecem em ordem invertida no interior das sílabas ou em sílabas diferentes; letras parecidas – quando as palavras são grafadas de forma incorreta porque entre as letras existe semelhança. Zorzi (1998) ainda define categoria à parte, denominada de outros, na qual são agrupadas as alterações observadas de forma particular e que não chegam a configurar uma categoria própria.

Conforme Nóbrega (2013), é importante não apenas reconhecer ou identificar os erros cometidos na produção escrita dos alunos. É imprescindível compreender a hipótese / pensamento que existe por trás desse erro. Pois, se a criança comete determinados de tipos de erros é porque ela tem dúvidas quanto à maneira correta de grafar as palavras.

Assim, a autora propõe uma classificação de erros que engloba oito categorias gerais: interferência da fala – acontece quando o aluno toma como parâmetro a fala na hora de grafar as palavras; regularidades contextuais – há uma regra que assegure a grafiação correta da palavra, mas é preciso observar a posição ocupada pelo grafema na palavra; oposição surda/sonora – resultantes do traço de sonoridade ser a única diferença entre dados pares, como em /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /z/ ; representação de sílabas não canônicas – quando a sílaba está fora do padrão canônico CV há alunos que têm dificuldades de re-

presentá-la; irregularidades – há o desconhecimento da origem etimológica da palavra; desconsideração do contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas – acontecem na escrita de palavras homófonas-heterógrafas e parônimas; segmentação – são motivadas pela hiper ou hipossegmentação; acentuação gráfica – resultantes da acentuação inadequada ou da falta de acentuação.

No nosso estudo, os erros foram categorizados como decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/. A partir dessa categorização, analisamos as alterações ortográficas nas produções escritas dos alunos do 5º ano do Grupo Experimental e do Grupo Controle.

O próximo capítulo tratará da metodologia utilizada para esta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a metodologia adotada para a concretização deste estudo que trata sobre as representações múltiplas do fonema /s/. Assim, a nossa metodologia de pesquisa está dividida em três seções: a primeira engloba a caracterização da pesquisa e está dividida em duas subseções que abordam a coleta dos dados com as professoras e com os alunos, respectivamente; a segunda seção versa sobre o campo da pesquisa; e a última seção trata dos sujeitos deste estudo.

4.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia deste trabalho é, quanto à abordagem de análise dos dados, de cunho quali-quantitativo, devido ao uso de procedimentos mistos. Qualitativa porque usamos, com as professoras, atividades sobre a prática de ensino ortográfico e o conhecimento acerca do sistema ortográfico, informações essas que não podem ser quantificadas, nem mensuradas. Este estudo é também quantitativo porque os erros ortográficos serão quantificados para averiguarmos os casos de representações múltiplas do fonema /s/ na escrita dos alunos do 5º ano e a frequência com que os erros ocorrem nessas produções.

Para Moresi (2003), as pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo apresentam perspectivas diferentes, mas não são efetivamente opostas, conforme menciona “[...] elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente em estudos mistos, para fornecer mais informações do que poderia se obter utilizando um dos métodos isoladamente” (MORESI, 2003, p. 72 e 73).

Com base nos objetivos é uma pesquisa descritiva, uma vez que descrevemos as características do nosso objeto de estudo, proporcionando uma visão sobre o ensino e a aprendizagem do fonema /s/. Conforme Gil (2008, p. 28) pesquisas dessa natureza “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Segundo Moresi (2003, p. 9) esse tipo de pesquisa “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Em relação aos procedimentos é uma pesquisa de campo, porque coletamos os dados, pertinentes ao nosso objeto de investigação, em duas escolas municipais da cidade de Santa Cruz do Piauí - PI, tanto com as professoras, quanto com os alunos do 5º ano. Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa de campo está relacionada aos estudos de indivíduos, grupos, co-

comunidades e outros, objetivando o entendimento de diversos aspectos da sociedade e tem como vantagens o acúmulo de elementos em relação a dado fenômeno e à facilidade para conseguir uma amostragem. De acordo com Gil (2002, p. 53) esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Os dados foram coletados em duas etapas: uma com as professoras do Grupo Controle e a outra com os alunos do 5º ano, do Grupo Controle e do Experimental. Com as professoras aplicamos duas atividades, a primeira relativa à prática de ensino ortográfico e a segunda, ao conhecimento referente ao fonema /s/. Através dessas atividades foi possível traçar um panorama relativo ao trabalho das docentes em sala de aula com o ensino de ortografia e ao conhecimento delas no que concerne às regras e às irregularidades do fonema /s/.

No que diz respeito à coleta de dados com os alunos, dividimos as turmas em dois grupos, um de controle, a turma do 5º ano da escola A¹⁶, na qual a nossa ação foi apenas de observar e um experimental, a turma do 5º ano da escola B, na qual atuamos também como professora. Com os alunos realizamos recontagem de fábula, ditados imagéticos, ditado interativo, preenchimento de texto lacunado e atividade de produção de texto espontâneo. Por meio destes instrumentos fizemos uma análise que nos permitiu averiguar os erros ortográficos mais produtivos na escrita dos aprendizes.

No Grupo Controle observamos a forma como as professoras trabalharam com a produção – refacção de textos e qual a abordagem que fazia em relação aos conteúdos de ortografia.

No Grupo Experimental exercemos a função professora-pesquisadora, assim estabelecemos uma metodologia de ensino que vislumbrou atender à necessidade desta investigação e o trabalho foi feito de forma a possibilitar uma aprendizagem mais efetiva da convenção ortográfica, por meio do ensino reflexivo sobre o sistema ortográfico.

Os levantamentos comparativos, em relação aos casos de múltiplas representações do fonema /s/, nas atividades de coleta de dados, foram analisados e categorizados. Observamos o número de erros motivados por essas representações e se esses continuaram com mesma frequência, em ambos os grupos, nas atividades de 1 a 5 e nas de reescrita.

¹⁶ Optamos por utilizar, nesta pesquisa, a denominação escola A e escola B, para manter o anonimato em relação ao nome das instituições que participaram deste estudo.

4.1.1 Coleta de dados com as professoras

Na apropriação da aprendizagem do sistema ortográfico, as crianças não são passivas, ao contrário, atuam muito, levantam questionamentos, explicitam suas dúvidas e fazem reflexões. Ao se depararem com a língua escrita cometem muitos erros, a maioria, refletem as hipóteses construídas para apropriarem-se do conhecimento formalizado.

O trabalho atento do professor de língua pode ajudar os alunos a superar os obstáculos impostos pela norma ortográfica, em especial no ensino do fonema /s/ que, por ser regido, em sua maior parte, pela arbitrariedade do sistema, possibilita as múltiplas representações, tão presentes na produção dos alunos de vários anos do Ensino Fundamental e até do Ensino Médio.

Assim, a coleta de dados com as professoras do Grupo Controle aconteceu através da aplicação de duas atividades, uma sobre a prática de ensino de ortografia, na qual também observamos o conhecimento das docentes sobre o sistema ortográfico e a outra, sobre questões relativas ao fonema /s/.

Na primeira atividade, elaboramos dez perguntas concernentes às práticas usadas para abordar o ensino de ortografia e por meio das respostas fizemos a caracterização dessas práticas utilizadas pelas professoras do Grupo Controle. A primeira questão relacionou-se às dificuldades encontradas pelo professor de língua portuguesa no ensino de ortografia; a segunda, à forma como o ensino de ortografia é realizado em sala de aula; a terceira, ao método usado na correção das alterações ortográficas; a quarta, às dificuldades que os aprendizes têm em compreender determinadas relações grafemas-fonemas; a quinta, à análise do conhecimento das docentes sobre as relações fonográficas; a sexta, às atividades usadas no ensino ortográfico e ao uso do Livro Didático; a sétima, à abordagem das regularidades e irregularidades em sala de aula; a oitava e a nona, ao uso dos ditados no ensino ortográfico; e a última, às atividades de leitura e produção de texto, como instrumento no ensino de ortografia.

A segunda atividade tinha três questões e era relativa ao conhecimento acerca do sistema ortográfico. A primeira era uma tarefa com a exposição de palavras com a grafia do /s/ em desacordo com a norma ortográfica. As palavras selecionadas foram: “*prinseza*”, “*çolidão*”, “*profisional*”, “*profição*”, encontradas em textos de alunos. A seleção dessas quatro palavras ocorreu pelo fato de elas apresentarem regras morfossintáticas e arbitrariedades. Após a observação dos vocábulos, perguntamos se os erros presentes neles eram relacionados ao mesmo tipo de regra, pedimos que a professora justificasse a razão da sua resposta e explicasse as regras ou irregularidades que regiam a grafia correta das quatro palavras.

Na segunda questão realizamos um ditado com palavras pouco frequentes no cotidiano. Usamos 10 palavras com a grafia do /s/ em diferentes contextos. As palavras foram selecionadas do dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa, versão 3.0¹⁷ e o critério de escolha foi apresentarem a grafia da unidade sonora /s/ em situação irregular ou morfosintática. Essa questão visou analisar o conhecimento das regras morfosintáticas e da arbitrariedade do fonema /s/ pelas professoras. As palavras selecionadas foram: “*celígeno*” – “*siagantrite*” – “*bassitense*” – “*dabécia*” – “*excídio*” – “*fascistização*” – “*caçanje*” – “*encelite*” – “*dársana*” – “*rustiquez*”.

A última questão se referiu a erros propositais ou intencionais, esses que vêm sendo utilizados em estudos investigativos geralmente com o objetivo de analisar o nível de conhecimento explícito que as crianças têm sobre o sistema ortográfico. As análises realizadas com essa perspectiva concluem que as crianças que dominam melhor os conteúdos de ortografia têm mais sucesso nas tarefas de erros intencionais, pois para transgredir a escrita de uma palavra é preciso ter um domínio do conhecimento ortográfico. A proposta feita às professoras foi de que elas escrevessem como se fossem seus alunos, pedimos que elas errassem de forma proposital para assim verificar o conhecimento que possuíam das irregularidades referentes à grafia do fonema /s/. Foram selecionadas 05 (cinco) palavras para esta atividade, a saber: “*solução*”, “*circo*”, “*seco*”, “*nossa*” e “*açúcar*”. Além de transgredir a grafia, solicitamos que elas explicassem por que o fizeram de determinada forma e quais as dificuldades que os alunos poderiam encontrar na hora de escrever tais palavras.

Com a junção dos dados das duas atividades, analisamos informações que foram pertinentes ao objetivo de estudo desta investigação.

4.1.2 Coleta de dados com os alunos

Para este estudo utilizamos para coletar dados com os alunos cinco instrumentos: a recontagem de uma fábula, um ditado imagético, um ditado interativo, o preenchimento de um texto lacunado e a produção de um texto espontâneo. Posterior, realizamos refacções de três dessas atividades: a recontagem da fábula, o ditado imagético e a produção de texto espontâneo.

Atividade 1: Recontagem da fábula *A cigarra e a formiga* - esta atividade ocorreu através da leitura de uma adaptação da fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine. Passamos um vídeo da mencionada fábula e pedimos que os alunos a recontassem. Para nos assegu-

¹⁷ Disponível em: <<http://baixedetudo.net/download-dicionario-eletronico-houaiss>> Acesso em 20 de Julho de 2014

rar de que os alunos colocaram em suas produções de texto as hipóteses que levantaram sobre a convenção ortográfica, eles não tiveram acesso à versão escrita do texto.

Atividade 2: Ditado imagético - nesta atividade usamos imagens projetadas no data-show, para que a pronúncia não tivesse alguma influência sobre a escrita dos alunos. Todas as imagens projetadas tinham em sua grafia a presença do fonema /s/, tanto em situação regular, como em situação arbitrária. As imagens projetadas foram: *sapato, cebola, circo, saia, palhaço, carroça, linguiça, alface, serrote, carrossel, cerca, cenoura, céu, sol*.

Atividade 3: Ditado interativo - no desenvolvimento da atividade utilizamos um texto trabalhado em sala de aula. Fizemos um ditado interativo, destacamos que a pronúncia das palavras não foi feita de forma artificial, uma vez que isso acarretaria a inviabilização da análise das hipóteses que os alunos estavam formulando sobre a ortografia. O texto selecionado continha palavras com a unidade sonora em foco, tanto em situações regulares, como irregulares. Esse tipo de atividade, segundo Morais (2000, p. 77), possibilita aos aprendizes “[...] focalizar e discutir certas questões ortográficas” selecionadas antes do início da atividade ou no decorrer dela.

Atividade 4: Aplicação de texto com palavras lacunadas – nesta atividade fizemos a leitura de uma adaptação da fábula *A raposa e a cegonha*, de Esopo. Os alunos tiveram acesso à versão impressa, fizeram uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura coletiva. Posterior a isso, os textos foram recolhidos e entregamos o mesmo texto, porém com lacunas nas palavras que apresentavam grafemas que representavam o fonema /s/.

Atividade 5: Produção de um texto espontâneo. Este é um recurso que tem sido bastante utilizado na coleta de dados referentes à escrita dos alunos é a produção de textos espontâneos. De acordo com Morais (2007, p. 51), “[...] as produções espontâneas são uma fonte primordial: ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia”.

Na mesma perspectiva, Cagliari (1999) afirma que essa escrita espontânea expõe o que o aprendiz sabe e o que ainda não sabe, ao passo que uma escrita dirigida pode mostrar somente se um aluno decorou. O autor ainda argumenta que a análise dos textos espontâneos permite ao professor “[...] saber como andam seus alunos, quais as dificuldades maiores que estão enfrentando, o que acertam ou erram com menos frequência e, desse modo, pode programar melhor suas aulas dando explicações e exercícios específicos sobre questões particulares de ortografia” (CAGLIARI, 1999 a, p. 94).

O tema central da produção do texto espontâneo foi “Os festejos da cidade de Santa Cruz do Piauí”. Utilizamos um texto motivador, para que os alunos tivessem um contato mai-

or com a temática a ser abordada. Fizemos a atividade de forma interativa, levantamos questões sobre o tema abordado e propiciamos que eles se posicionassem sobre o assunto em foco. Depois pedimos que produzissem um texto sobre o tema em destaque, do gênero crônica, cujos interlocutores eram os colegas de turma. Assim, possibilitamos que os aprendizes se expressassem de forma espontânea, colocando em seus textos as hipóteses que levantaram como aprendizes do sistema de língua escrita.

As atividades 6, 7 e 8, ou seja, as segundas atividades de coleta dos dados, foram organizadas por meio da refacção das atividades 1, 2 e 5, respectivamente. Nessa reescrita, entregamos aos educandos a primeira versão das produções de textos e do ditado imagético, apontamos os erros contidos, por meio de setas, sem corrigi-los, conversamos sobre essas alterações ortográficas e solicitamos que os aprendizes realizassem a reescrita dos textos e do ditado. Durante a reelaboração, os alunos não utilizaram nenhum instrumento de pesquisa e tanto no Grupo Controle, como no Experimental, as professoras não interferiram na forma como os alunos escreviam, fato que inviabilizaria a análise das hipóteses reflexivas que esses aprendizes estavam formulando.

Na atividade 6 foram refeitas as produções textuais do reconto *A cigarra e a Formiga*; a atividade 7 ocorreu por meio da refacção do ditado imagético; e a atividade 8 foi realizada através da reescrita do texto espontâneo sobre “Os festejos da cidade de Santa Cruz do Piauí”.

Por meio dessas oito atividades coletamos os dados referentes à escrita dos dezesseis alunos do 5º ano de ambas as escolas, totalizando cento e vinte e oito textos recolhidos. Fizemos a análise dos dados relativos aos erros ortográficos que tais alunos cometeram ao escrever e propomos uma categorização desses erros, que nos permitiu analisar de forma mais detalhada os casos mais produtivos de desvios ortográficos.

Ressaltamos que a intervenção, no Grupo Experimental, ocorreu posterior a coleta dos dados das cinco primeiras atividades. Assim, na realização das atividades 6, 7 e 8, os aprendizes do referido grupo já tinham passado pelo processo interventivo.

Nesse contexto, é necessário perceber que na escrita de textos, espontâneos ou não, é importante que o professor direcione o aluno, explique detalhadamente o que deve ser realizado, estabeleça objetivos com aquela atividade, deixe claro o motivo de ele precisar escrever, possibilite um contato recorrente do aprendiz com bons impressos, dessa forma ele compreende o que produz e se interessa pelas atividades propostas.

Além disso, é indispensável que o professor possibilite o processo de reescrita posterior do texto, pois o aluno consegue observar o que está bom, o que pode ser modificado, os aspectos textuais, ortográficos e outras necessidades de recomposição textual. Nessa perspec-

tiva, os alunos assumem a função de revisores de seus textos e passam a ter um contato mais efetivo e significativo com o que produzem.

O trabalho com os textos não se limita, apenas, à análise dos erros ortográficos. Esse tipo de atividade é um processo que vai além, pois possibilita ao aluno desenvolver muitas outras habilidades textuais e cognitivas, além das ortográficas. É indispensável, nesse contexto, o professor analisar de forma reflexiva o que o aluno produz, viabilizando um trabalho em sala de aula mais contextualizado, com uma metodologia adequada às necessidades dos educandos, sem se deixar impressionar pela quantidade de erros ortográficos e atentando para as ideias contidas nos textos produzidos e a forma como são desenvolvidas.

O professor deve sempre promover um ensino de ortografia de forma reflexiva, não para erradicar os erros, pois isso seria praticamente impossível, mas para que os alunos entendam melhor os contextos de uso de determinados fonemas e tenham mais segurança na hora de escrevê-los. Ao tomar conhecimento das situações regulares e irregulares da convenção ortográfica, o aluno tem a oportunidade de adquirir uma aprendizagem da ortografia de forma sistemática.

4.2 Campo da pesquisa

Para realizar este estudo foram selecionadas duas turmas de 5º ano. O critério de escolha foi a consideração de que é uma etapa na qual surgem grandes desafios para os alunos, pois é um período de transição de um ciclo do Ensino Fundamental para o outro e por em tal ano ainda se encontrar inúmeros problemas relacionados à aprendizagem da norma ortográfica.

A pesquisa foi realizada no município de Santa Cruz do Piauí, situado no Centro-Sul do estado do Piauí, na mesorregião do Sudeste Piauiense, conhecida como baixões agrícolas piauienses e na microrregião de Picos - PI. A cidade fica a 293 km da capital do Estado, Teresina. Segundo dados do IBGE (2010), tem uma área territorial de 611. 617 km² e uma população de 6.027 habitantes. Limita-se a Leste e a Norte com o município de Paquetá do Piauí; a Oeste com os municípios de Oeiras e São João da Varjota; ao Sul com os municípios de Wall Ferraz, Floresta do Piauí e Itainópolis. A figura 13 apresenta o mapa identificando, geograficamente, o município de Santa Cruz do Piauí - PI.

Figura 13: Mapa de Santa Cruz do Piauí – PI



Fonte: Disponível em: < <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=220910&search=santa-cruz-do-piaui> >
 Acesso em: 12 de Junho de 2014

A cidade foi fundada em 30 de novembro de 1956, mas a emancipação política só ocorreu em 20 de dezembro de 1958. Segundo Sousa (2014) da data de aprovação da lei que autorizou a criação do município até a emancipação política foi um período conturbado, visto que a área de terra na qual a cidade seria fundada pertencia à Diocese de Oeiras - PI. Para que pudesse se tornar cidade, Gregório Martins comprou um território de nome Chapada do Miradouro, próximo à cidade de Oeiras Piauí, e trocou com a Diocese pelos 51 hectares de terra, que se tornariam, posteriormente, a sede da cidade de Santa Cruz do Piauí.

Em relação à economia, o município de Santa Cruz do Piauí tem como principais atividades o comércio, a extração do pó da carnaúba, para fabricação de cera, e a comercialização da castanha de caju. A produção agrícola resume-se, basicamente, ao cultivo de mandioca, arroz, milho e feijão, principalmente para subsistência dos agricultores.

Quanto à educação, a cidade tem onze escolas, sendo seis na área urbana e cinco na zona rural. Dessas, três pertencem à rede Estadual de ensino, sete à rede Municipal, uma à rede particular. Contamos ainda com um Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que apesar de ter sido inaugurado, ainda não começou a funcionar.

Na mencionada cidade, escolhemos duas escolas da rede pública municipal para fazerem parte do nosso estudo, a escola *A* e a *B*. A escola *A* localiza-se na Rua Né Aristarco, no Centro de Santa Cruz do Piauí. Funciona nos turnos manhã e tarde, com Educação Infantil e Ensino Fundamental, ofertando ensino do maternal até o 5º ano. No ano letivo de 2014, a escola *A* tinha 420 alunos matriculados, apresentava um quadro de quarenta e quatro funcionários, sendo uma diretora administrativa e uma adjunta, duas coordenadoras, uma psicopedagoga, uma secretária, um auxiliar de secretaria, uma digitadora, dois vigilantes, nove auxiliares de serviços gerais e vinte e seis professores. A mencionada escola realiza projetos pedagógicos que envolvem atividades de leitura, mas ainda há um bom número de crianças com dificuldades de aprender a língua portuguesa. Em 2013, a escola foi contemplada com o Programa Mais Educação (Ensino Fundamental) - uma iniciativa do Governo Federal que objetiva ampliar a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, visando à organização do currículo educacional na perspectiva da Educação Integral. A escola conta ainda com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que vislumbra alfabetizar os educandos em língua portuguesa e matemática até o 3º ano. No ano letivo de 2014, a escola *A* teve índice de reprovação de 4,7%, sendo que na turma analisada esse índice foi de 12,5%. O índice de evasão foi de 2%.

A escola *B* localiza-se na Rua Projetada, S/N, no Bairro Cristóvão Santos. A escola também funciona nos turnos manhã e tarde e conta com turmas do maternal ao 5º ano. No ano letivo de 2014, o número de alunos matriculados nessa unidade escolar foi de 120 alunos. A escola conta com um quadro de vinte funcionários, sendo uma diretora, uma coordenadora, uma secretária, uma psicopedagoga, dois auxiliares de secretaria, um vigilante, duas auxiliares de serviços gerais, onze professores. A mencionada escola também realiza projetos pedagógicos que envolvem atividades de leitura, porém a quantidade de educandos que têm dificuldades com a aprendizagem da língua materna ainda é grande. Essa escola também conta com o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. No ano letivo de 2014, o índice de reprovação da escola foi de 1,2%, na turma analisada não houve alunos retidos de ano. O índice de evasão foi de 0,65%.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os dados foram coletados em duas etapas, segundo mencionamos, uma com as professoras do Grupo Controle e a outra com os alunos. A primeira refere-se aos dados de duas professoras do 5º ano do Grupo Controle, o critério da seleção foi: ser professora efetiva da rede estadual ou municipal de ensino; trabalhar no 5º ano; ter experiência no Ensino Fundamental; e querer participar da pesquisa. A segunda é relativa às produções escritas, aos ditados imagéticos e interativos e ao preenchimento de um texto lacunado, que foi trabalhado em sala de aula e às refações de três atividades. Ao todo 16 (dezesesseis) alunos do 5º ano participaram da pesquisa. Enfatizamos que no Grupo Experimental atuamos como professora.

Apresentamos, a seguir, a caracterização das professoras do Grupo Controle, levamos em conta o tempo de serviço, a formação inicial, anos que trabalham e tempo em que atuam nos anos iniciais. A coleta de dados com as professoras ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2014. Para caracterizá-las usaremos as denominações **P1** e **P2**.

Quadro 9: Caracterização das professoras do Grupo Controle do 5º ano

Professoras do Grupo Controle	P1 – Laura¹⁸	P2 – Marcelly
Tempo de serviço	17 anos	8 anos
Formação acadêmica	Licenciatura Plena em Pedagogia	Licenciatura Plena em Pedagogia
Especialização	Não possui	Psicopedagogia
Anos que leciona	5º ano – escola municipal 4º ano – escola particular	5º ano – escola municipal Creche – Filantrópica
Tempo em que atua nos anos iniciais	10 anos	5 anos

Fonte: Pesquisa direta

Percebemos, de acordo com quadro 9, que a **P1** tem muito mais experiência que **P2**, tanto em relação ao tempo que leciona, como ao tempo que atua nos anos iniciais. Isso poderia nos fazer supor que essa experiência seria determinante para um melhor desempenho da **P1**, tanto na prática de ensino de ortografia, quanto no conhecimento sobre o sistema ortográfico, todavia, nas nossas análises, tal fato não foi observado; as docentes não trabalham ape-

¹⁸ Os nomes “Laura” e “Marcelly” são fictícios.

nas no 5º ano, a **P1**, ministrava aula no 4º ano em uma escola particular e a **P2**, em uma creche; ambas são formadas em pedagogia e a **P1** não possui curso de especialização.

O nosso estudo foi realizado, como já expomos, com 16 alunos do 5º ano, 8 do Grupo Experimental e 8 do Grupo Controle, todos pertencentes a duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Santa Cruz do Piauí. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2014. Apresentamos nos quadros 10 e 11 algumas informações sobre os alunos dos dois grupos.

Quadro 10: Informações dos alunos do Grupo Controle

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE
A1GC	M	11
A2GC	F	12
A3GC	F	13
A4GC	M	12
A5GC	M	13
A6GC	M	12
A7GC	F	12
A8GC	F	12
A: Aluno (a); GC: Grupo Controle; M: masculino; F: feminino		

Fonte: Pesquisa direta

Quadro 11: Informações dos alunos do Grupo Experimental

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE
A1GE	F	11
A2GE	M	12
A3GE	M	11
A4GE	F	12
A5GE	M	12
A6GE	M	12
A7GE	M	12
A8GE	M	12
A: Aluno (a); GE: Grupo Experimental; M: masculino; F: feminino		

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os quadros 10 e 11, percebemos que os alunos dos dois grupos têm faixa etária que varia de 11 a 13 anos e há mais alunos do sexo masculino (10) que do sexo feminino (6). Salientamos que ambos os grupos apresentam características socioeconômicas parecidas, uma parte dos alunos são oriundos da zona rural (dois de cada grupo), pequena distorção de idade/ano, família de baixa renda e beneficiárias de programas sociais do governo.

Neste capítulo discorreremos sobre metodologia da nossa pesquisa. Apresentaremos no próximo capítulo a categoria de análise dos dados adotada para este estudo.

5 CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, que é dividido em três seções, discutimos a análise dos dados da nossa pesquisa, à luz dos teóricos que fundamentaram este estudo. A primeira seção é concernente aos dados das professoras do Grupo Controle sobre as práticas referentes ao ensino de ortografia e o conhecimento delas em relação ao sistema ortográfico. A segunda, é relativa à categoria adotada para analisarmos os erros ortográficos produzidos pelos alunos do Grupo Controle e do Grupo Experimental. Na terceira, apresentamos a proposta de intervenção que elaboramos com o propósito de trabalhar o ensino do fonema /s/ de forma sistemática e reflexiva.

5.1 Análises dos dados das professoras

Como mencionamos, realizamos a coleta dos dados com as professoras do Grupo Controle por meio da aplicação de duas atividades. A atividade 1 englobou questões sobre a prática de ensino ortográfico (anexo 2) e continha 10 (dez) questões que objetivaram: caracterizar as práticas das professoras do Grupo Controle no que concerne ao ensino de ortografia; e analisar o conhecimento dessas docentes sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, especialmente do fonema /s/.

A primeira pergunta, da atividade 1, enfocou os problemas que o docente de língua portuguesa enfrenta, nos anos iniciais, para concretizar do ensino ortográfico e foi elaborada da seguinte forma: 1) Quais as maiores dificuldades que o professor de língua portuguesa, dos anos iniciais, encontra no ensino de ortografia?

P1: “Conseguir ensinar os alunos a escreverem. Também temos dificuldades com a leitura, mas as dificuldades com a escrita são muito maiores”.

P2: “Geralmente o professor que vai ministrar as aulas não é formado na língua portuguesa, não conhece as regras, por isso sentimos muitas dificuldades”.

Conforme observamos nas respostas, a **P1** menciona que o professor de língua portuguesa dos anos iniciais encontra duas dificuldades para ensinar ortografia, a leitura e a escrita, mas enfatiza que esta é muito maior. Já a **P2**, considera que a grande dificuldade para lidar com o ensino ortográfico é a falta de formação do profissional dos anos iniciais na área de língua portuguesa. Essa lacuna na formação do professor é um dos aspectos que comprometem o trabalho. Monteiro (1999) argumenta que houve mudanças relativas ao trabalho com a ortografia, no âmbito educacional, a partir do momento que “[...] se passou a compreender que escrever não é apenas grafar corretamente e o trabalho com texto passa a ser visto como

elemento essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita [...]” (MONTEIRO, 1999, p. 43).

O posicionamento da **P2**, ao responder a primeira pergunta, ratifica a proposição de que um aspecto que inviabiliza, às vezes, o ensino eficiente de ortografia é a falta de conhecimento do professor dos anos iniciais sobre o sistema ortográfico, aspecto esse que acreditamos ser decisivo na concretização de uma aprendizagem efetiva por parte do educando. De acordo com Simões (2006), a falta de uma formação adequada do professor pode inviabilizar a aprendizagem do aluno, assim é indispensável reavaliar tanto a prática como os recursos usados para ensinar. Segundo a autora, é urgente renovar as aulas de português, para que o aluno se torne usuário eficiente da língua nacional e, por conseguinte, atinja a condição de aluno produtivo em todas as disciplinas.

O segundo questionamento visou identificar a abordagem que as professoras utilizam em relação aos conteúdos de ortografia e foi formulado da seguinte maneira: 2) Como você aborda os conteúdos ortográficos?

P1: “Com treinos ortográficos”.

P2: “Através da explicação do conteúdo, tentando ensinar as regras para os alunos”.

A **P1**, ao responder a pergunta, limita-se a mencionar que a abordagem dos conteúdos de ortografia é realizada através de treinos ortográficos, sem falar como os realiza, ou os objetivos pretendidos ao fazê-los. A docente também não se refere à necessidade de conscientização das relações grafemas-fonemas e de se efetivar ensino reflexivo de ortografia, fato que não ocorre apenas com treinos ortográficos.

A **P2** menciona que explica o conteúdo e tenta ensinar as regras, contudo não aborda nada referente à irregularidade da convenção ortográfica. Os posicionamentos da **P1** e da **P2** mostram que essas docentes não ensinam ortografia englobando as regras e as irregularidades e isso ocorre, possivelmente, devido à falta de conhecimento de que no sistema ortográfico não temos apenas os aspectos do tipo regular.

A atitude de ensinar a convenção ortográfica da forma como a **P1** e a **P2** realizam não leva o aluno a se apropriar dessa convenção de forma reflexiva, contrariando o que Morais (2000) defende, isto é, o ensino da norma por meio de atividades que conduzam o aprendiz à reflexão sobre as relações fonográficas e não a aprender mecanicamente, através de repetições.

Sobre a forma de o professor organizar os conteúdos ortográficos, Nóbrega (2013) argumenta que devemos observar a frequência relativa dos fonemas na língua, ou seja, quais fonemas são mais presentes nos vocábulos do PB, porque essa observação pode nos orientar

na progressão dos conteúdos de ortografia ao longo do ciclo escolar. Essa frequência relativa dos fonemas auxilia os docentes a identificar, dentre os sons mais produtivos, os que representam maior dificuldade de aprendizagem, para então estabelecer os conteúdos a ser trabalhados ao longo de um dado período (mês, bimestre, trimestre, semestre ou ano).

As consequências do ensino de ortografia realizado pelas docentes do Grupo Controle podem ser observadas, principalmente, nas atividades de reescrita dos seus alunos, uma vez que nessas, apesar dos erros resultantes das representações múltiplas do fonema /s/ terem diminuído, os grafemas usados pelos aprendizes para corresponder ao mencionado fonema, em quase 60% dos casos, não representavam a unidade sonora /s/ (“çainha”/ *sainha*; “prasa”/ *praça*; “chaia”/ *saia*).

A terceira questão objetivava analisar a forma como as professoras corrigiam os desvios de ortografia produzidos por seus alunos. Nesse contexto, perguntamos: 3) Assim que começam a escrever, as crianças cometem muitos erros de ortografia. Ao analisar as produções escritas de seus alunos, como você corrige tais erros?

P1: “Colocando-os para escreverem a palavra de forma correta, com repetição das escritas de forma errada”.

P2: “Aponto o erro e mostro a eles como a palavra é escrita corretamente”.

A resposta da **P1**, relativa à forma como corrige os desvios ortográficos, corresponde ao ensino de ortografia de forma mecanizada, tradicional, sem reflexão e que não deveria mais configurar o panorama educacional. A **P2** menciona corrigir o erro e mostrar a forma certa de escrever a palavra. Essa atitude não é essencialmente inadequada, mas a professora não esclarece de que modo mostra como se escreve corretamente, se de forma reflexiva ou mecanizada, tal qual o faz a **P1**.

Segundo Silva e Morais (2007), atividades que envolvem apenas o ditado, a cópia, o treino e a memorização de regras não ajudam os aprendizes a refletir sobre a norma, servem, somente, para constatar se sabem ou não escrever adequadamente uma palavra, além disso, essas estratégias auxiliam na adoção de uma atitude mecanizada diante da ortografia.

Os dados evidenciam que os reflexos das práticas das professoras, em relação à correção dos erros, aparecem nas atividades de refacção dos textos, nas quais notamos que muitos alunos reescrevem os textos sem modificá-los, sem reflexão e continuam errando as mesmas palavras e isso pode ser resultante, provavelmente, dessas práticas inadequadas de ensino da ortografia (“*pissina*”/ *piscina*; “*prasa*”/ *praça*, “*casorro*”/ *cachorro*¹⁹). Esse fato corrobora as

¹⁹ A primeira palavra de cada par apresentado é a escrita do aluno para representar a segunda palavra. Os erros apontados foram encontrados tanto na atividade de produção, quanto na de refacção do texto.

nossas hipóteses de que o ensino foi efetivado sem levar em conta a reflexão e a aprendizagem gradativa das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

A quarta indagação identificou se as professoras compreendiam as dificuldades que os aprendizes enfrentam quando estão se apropriando da convenção ortográfica e a pergunta foi elaborada da seguinte maneira: 4) As palavras “misa” e “quiz” foram encontradas em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Por que, em sua opinião, os alunos têm dificuldades de grafar tais palavras?

P1: “Por conta dos sons das consoantes (‘s’ e ‘z’) eles ouvem a mesma pronúncia, quando o ‘z’ vem no final da palavra”.

P2: “Porque eles ainda não conhecem as regras”.

No que diz respeito às dificuldades dos educandos em grafar as palavras *missa* e *quis*, ambas com o fonema /s/ em suas escritas, as respostas das duas professoras revelam que elas não possuem conhecimento sobre as regularidades e as irregularidades das relações grafemas-fonemas. A **P1** não leva em conta o som do fonema /s/ na palavra *missa*, dessa forma, não menciona a dificuldade que o aluno enfrenta em representar graficamente a mencionada unidade sonora, que nesse contexto é arbitrária. A professora faz referência apenas à palavra *quis*, mencionando que o *s* e o *z* em fim de palavra possuem o mesmo som e que os alunos escrevem errado por conta dessa similaridade. A justificativa está parcialmente adequada, porém não é explicada a concorrência dos dois grafemas para representar o fonema /s/ em final de palavra.

A **P2** diz que os erros são decorrentes do fato de os alunos desconhecerem as regras, quando não há, nas duas palavras questionadas, regras para grafá-las. Monteiro (1999) defende que as regularidades ortográficas devem ser compreendidas pelos aprendizes e não apenas memorizadas, como muito vezes percebemos no âmbito escolar. Sobre esse tipo de relação fonográfica, Nóbrega (2013) ressalta que o aluno, na apropriação do conhecimento ortográfico, deve descobrir a regularidade, sistematizá-la e aplicá-la em operações de produção textual.

As professoras, nas respostas à quarta questão, mais uma vez ratificam o desconhecimento das relações entre grafemas e fonemas. Nas palavras *missa* e *quis* temos representações múltiplas do fonema /s/, ocasionadas pela falta de estabilidade nas relações fonográficas. No primeiro caso, o som do /s/ aparece em contexto intervocálico, assim, há pelo menos três grafemas competindo para representar o referido fonema: *ss*, *sç*, *ç*. No segundo, a unidade sonora aparece em final de palavra e pode ser representado por *s* e *z*. Na escrita das duas palavras em foco, a escolha do grafema certo só ocorrerá mediante a memorização da forma gráfica da

palavra ou pelo conhecimento da origem etimológica, uma vez que não temos uma regra para garantir essas grafias corretas.

De acordo com Zorzi (2009), para ter domínio relativo às correspondências irregulares é preciso englobar conhecimentos sobre a consciência fonológica, aspectos morfológicos, regras contextuais e memorização. A junção desses conhecimentos auxiliará o aluno a lidar com as irregularidades do sistema ortográfico, todavia, não garantirá a escrita correta de todas as palavras que contenham esse tipo de relação fonográfica.

A quinta pergunta identificou se as professoras tinham conhecimento sobre as regularidades/irregularidades da relação grafema-fonema de duas palavras escritas em desacordo com a norma ortográfica, encontradas em textos de alunos do Ensino Fundamental. Para isso perguntamos: 5) Qual a explicação que daria na hora de ensinar as regras / irregularidades que regem as palavras do item 4?

P1: “Que o ‘z’ no final da palavra tem som de ‘s’, e o ‘ss’ também possui o som de somente um ‘s’ ”.

P2: “Misa, porque o ‘ss’ é usado entre duas vogais , isso é uma regra da ortografia”. o quiz eu não sei explicar”.

De acordo com as respostas apresentadas pelas professoras, sobre a explicação que dariam ao ensinar as regras regulares ou as irregularidades presentes na escrita das palavras *missa* e *quis*, observamos, novamente, que ambas não possuem conhecimento sobre o que é regular e irregular na ortografia. A **P1** leva em conta apenas o som do fonema, desconsiderando o contexto em que ele aparece na palavra. Essa professora relata que o z em fim de palavra tem o som de s e que o ss também possui som de apenas um s, isso não é fundamentado, uma vez que o dígrafo mencionado representa o som /s/ e não o som de um s.

A **P2** diz que explicaria dizendo que o ss, da palavra *missa*, é usado em contexto intervocálico, mas não considera que nesse contexto, apesar de haver predominância do ss, ainda temos outros grafemas para representar o mesmo som, como, por exemplo, sç, ç. Essa professora afirma não saber como explicar a escrita da palavra *quis*. Nem a **P1**, nem a **P2** relatam o fato de um s entre vogais representar o som /z/. Levando em consideração as respostas das duas professoras, presumimos que elas não têm conhecimento necessário para fundamentar o ensino de ortografia pautado na reflexão, já que para efetivar esse tipo de ensino é indispensável, de acordo com Nóbrega (2013), conhecer as regularidades e irregularidades do sistema.

No mesmo sentido, Melo (2007) argumenta que, como a nossa ortografia apresenta situações regulares e irregulares é necessário que o professor, por meio do ensino sistemático, auxilie os alunos a compreender as questões referentes à norma ortográfica e os conscientize

de que em alguns casos eles compreenderão a grafia de determinadas palavras, enquanto em outros terão que memorizar a forma correta. Assim, é importante capacitar os alunos para que eles façam o uso gerativo dos princípios ortográficos. Mas para que o docente efetive esse ensino sistematizado é preciso além de práticas metodológicas e didáticas eficientes, o conhecimento sobre a organização e funcionamento do sistema ortográfico.

A sexta pergunta investigou as atividades utilizadas pelas professoras para ensinar a norma ortográfica e quais as fontes usadas para selecionar os conteúdos de ortografia, assim indagamos: 6) Que atividades você desenvolve para trabalhar o ensino de ortografia? Geralmente segue apenas os conteúdos do Livro Didático?

P1: “Treino de palavras com ditado. Não sigo apenas o Livro Didático pesquiso em outras fontes”.

P2: “Leitura de textos, produção, ditado e atividades. Além do livro didático da turma pesquiso em outros livros didáticos”.

Levando em conta as respostas das duas professoras, hipotetizamos que nenhuma delas usa atividades, referentes ao ensino ortográfico, que permitam ao aluno refletir e conhecer as diferentes correspondências fonográficas. A **P1** reforça a ideia de ensinar ortografia por meio do treino de palavras, dessa vez por meio do ditado, ratificando a noção de ensino mecânico, pois sabemos que somente o treino não promove a aprendizagem do educando sobre a norma ortográfica, ele é apenas um dos instrumentos que o professor pode utilizar, mas essa utilização deve ter um objetivo claro e se pautar na seleção adequada do contexto (regular ou irregular) a ser abordado.

Conforme Leal e Roazzi (1999), em muitas salas de aulas, ainda está presente a noção equivocada de que a única maneira eficiente de se aprender ortografia é por meio do treino repetitivo da escrita de determinadas palavras. Os autores comentam que a exposição às palavras mais frequentes ajuda na memorização da forma correta de grafá-las, porém, é por meio do caráter criativo e gerativo que a criança é subsidiada para saber a escrita certa, inclusive daqueles vocábulos a que não foi ainda exposta. Distante dessa realidade está, provavelmente, o ensino efetivado pela **P1**, que afirma não se basear apenas nos conteúdos do Livro Didático para ensinar, todavia essa professora não cita as outras fontes usadas, nem quais os critérios utilizados na seleção dos mencionados conteúdos.

A **P2**, em relação à sexta pergunta, diz que trabalha com leitura e produção de textos, ditado e atividades. Essa resposta mostra que o trabalho, diferentemente do relatado pela **P1**, não se limita, apenas, ao treino ortográfico, sendo, pois, mais amplo e, possivelmente, mais

dinâmico. Contudo, a professora não explicita, com detalhes, a forma como desenvolve essas atividades e nem relata nada sobre o ensino reflexivo de ortografia.

Em referência à seleção do conteúdo ortográfico a ser trabalhado, a **P2** afirma que pesquisa em Livros Didáticos e não relata os critérios na seleção do conteúdo a ser trabalhado. Reforçamos que o Livro Didático é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem da ortografia, porém ele deve conter atividades que promovam a reflexão relativa ao que está sendo aprendido, por meio de situações que permitam aos aprendizes perceber as relações regulares e irregulares da norma ortográfica.

As professoras do Grupo Controle não mencionam a relevância de selecionar conteúdos ortográficos que abordem as diferentes correspondências fonográficas do PB. Essas relações, conforme enfocamos neste estudo, foram classificadas por Lemle ([1982] 2009) como correspondências biunívocas e múltiplas. A convenção ortográfica deve, pois, ser ensinada de forma sistemática nas escolas, promovendo a aprendizagem do educando, não apenas para escrever, sobretudo, para escrever da forma convencionada socialmente e essa prática exige do docente conhecimento sólido sobre o sistema ortográfico e sobre o funcionamento da língua, de uma forma geral, para que possa lidar com as dificuldades que o aprendiz naturalmente enfrentará para se apropriar da norma ortográfica.

Em seguida, indagamos a respeito das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, visando analisar se as professoras conheciam essas relações entre grafemas-fonemas e a forma como as referidas relações eram trabalhadas nas aulas. Para isso, formulamos a seguinte pergunta: 7) O sistema ortográfico apresenta situações regulares e arbitrárias. De que forma você aborda isso em sala de aula?

P1: “Com a explicação da pronúncia e da escrita. Mas até participar dessa pesquisa eu nunca tinha ouvido falar sobre regularidade e irregularidade da ortografia”.

P2: “Eu nunca tinha ouvido falar sobre isso, sempre pensei que todas as palavras tinham uma regra para ajudar a escrever certo”.

As professoras, ao ser inquiridas em relação à abordagem que fazem das regularidades e irregularidades, relatam que ignoravam esses aspectos do sistema ortográfico, fato que nos revela o total desconhecimento da **P1** e da **P2** quanto às relações fonográficas do sistema. Acreditamos que ter domínio sobre o regular e irregular, bem como saber lidar em sala de aula com questões dessa natureza, seja indispensável para a efetivação de um ensino-aprendizagem reflexivo e sólido da ortografia.

A falta de conhecimento ou de domínio sobre as correspondências fonográficas pode, eventualmente, inviabilizar a aprendizagem do aluno sobre a convenção, especialmente se

partirmos do pressuposto de que só ensinamos o que sabemos. Uma das consequências dessa ausência de conhecimento adequado das docentes sobre o sistema ortográfico pode ser notado nas análises dos textos dos alunos do 5º no da escola A, que mesmo depois das correções realizadas, alguns aprendizes continuaram repetindo os mesmos erros das atividades iniciais, nas refacções (“*presa*”/ *pressa*²⁰, “*prosissão*” / *procissão*).

A **P1** diz que explica as situações de regularidades e de irregularidades por meio da pronúncia e da escrita, esses elementos são importantes para a aprendizagem, mas não são suficientes para fazer a abordagem dessas situações, pois é com metodologia adequada, planejamento e conhecimento das correspondências que o professor pode vislumbrar um ensino mais significativo. Apesar disso, essa professora afirma que até a participação nesta pesquisa não tinha informações sobre essas correspondências, o que nos leva a acreditar que a professora, apesar de explicar como ensinaria as relações entre grafemas e fonemas, não as conhece.

A **P2** menciona que acreditava na existência de regras na escrita correta de todas as palavras. Essa resposta revela o desconhecimento da **P2** sobre o sistema ortográfico, fato que inviabiliza o ensino sistemático e reflexivo de ortografia. Morais (2007) defende que para promover esse tipo de ensino, o professor deve saber os aspectos regulares e irregulares da norma, de forma que seu planejamento esteja voltado para auxiliar os alunos na superação dos problemas relacionados à ortografia, com atividades e sequência didáticas que promovam a compreensão das regras e facilitem a memorização das irregularidades.

Scliar-Cabral (2003 b) argumenta que na efetivação do ensino de língua portuguesa é necessário o professor esclarecer ao aluno que existem grafemas que têm sempre o mesmo valor e outros que “[...] dependem da posição e/ou das letras que vêm antes ou depois destes grafemas; há ainda valores que dependem do conhecimento que o indivíduo tem sobre o português [...]; finalmente há vocábulos nos quais há grafemas cujos valores são imprevisíveis” (SCLIA-CABRAL, 2003 b, p. 22).

Leal e Roazzi (1999) destacam que para efetivar o ensino reflexivo é preciso notar que as crianças, quando escrevem, fazem uma busca consciente da forma ortográfica da palavra e que isso impulsiona suas estratégias gerativas na hora de selecionar os grafemas a ser utilizados, objetivando resolver o problema de escrita, não apenas de determinada palavra, mas de um conjunto de vocábulos que apresentam características similares.

A oitava e a nona perguntas enfocaram o uso de ditados no ensino ortográfico e objetivaram saber se as professoras utilizavam esse instrumento e caso usassem, quais eram os

²⁰ Esses erros foram observados tanto na produção quanto da reescrita do texto.

objetivos visados e os critérios empregados na seleção das palavras a serem ditadas. Dessa forma, a oitava pergunta foi formulada da seguinte maneira: 8) O ditado é um instrumento muito utilizado no ensino de ortografia. Você o utiliza? Com que objetivos?

P1: “Sim. Com o intento de fazer o aluno melhorar a escrita e reconhecer a palavra correta”.

P2: “Sim. Com o objetivo dos alunos mostrarem se aprenderam o que foi trabalhado em sala de aula”.

Quando indagamos sobre a utilização do ditado como instrumento de ensino ortográfico, as duas professoras mencionaram utilizá-lo. A justificativa da **P1** é de que usa esse instrumento para melhorar a escrita do educando e fazê-lo reconhecer a palavra. De acordo com essa resposta, hipotetizamos que os resultados dos ditados realizados pela professora remetem, apenas, ao reconhecimento de um determinado número de palavras, pois a melhora da escrita do educando não ocorrerá somente mediante o uso desse instrumento. Nesse contexto, corroboramos o pensamento de Koch e Elias (2012), para quem a escrita é uma atividade que requer de quem a faz conhecimento ortográfico, gramatical e lexical de sua língua, assim, a aprendizagem ortográfica é um dos elementos básicos para o desenvolvimento do ato de escrever, mas não é o único.

A **P2** diz que usa os ditados com o objetivo de saber se os alunos aprenderam o que foi trabalhado em sala de aula, mas não argumenta de que forma faz essa averiguação da aprendizagem e nem se o ditado, de fato, assegura essa verificação. Defendemos que os ditados não precisam ser utilizados exclusivamente para ensinar ortografia, como também para identificar se os aprendizes já conhecem determinadas correspondências fonográficas. Além disso, na correção desse tipo de atividade é preciso discussões e reflexões para que os alunos compreendam o motivo de uso de um grafema e não de outro, na representação de um dado som.

Uma opção, no ensino de ortografia, é o uso de ditado interativo, no qual o professor parte de um texto já conhecido pelos alunos e, segundo Morais (2000), focaliza determinado aspecto ortográfico no qual os alunos ainda têm dúvidas e a partir de tal atividade eles refletem sobre determinados usos regulares e irregulares da ortografia e assimilam melhor a norma. Por ser uma estratégia de ensino ortográfico, esse tipo de ditado visa à superação das dificuldades na escrita, por meio da reflexão das regras regulares e das irregularidades do sistema e promove o debate e a descoberta de determinados aspectos da língua escrita.

Nesse mesmo contexto, a nona questão foi elaborada assim: 9) Se você utiliza ditado, qual (quais) o (s) critério (s) para escolher as palavras?

P1: “As palavras com sons de ‘s’, ‘ss’, ‘r’, ‘rr’, ‘z’”.

P2: “De acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado”.

As professoras, nas respostas sobre os critérios usados para selecionar as palavras ditadas aos alunos, não os deixaram bem claros. A **P1** diz que trabalha as palavras com som de ‘s’, ‘ss’, ‘r’, ‘rr’, ‘z’, mas não justifica a razão da sua escolha, nem a intencionalidade pretendida ao selecionar os mencionados “sons”. A professora também não explica se compreende que em determinados contextos, os pares ‘s’ e ‘ss’, bem como ‘r’ e ‘rr’ podem ter o mesmo som (*passo, tenso, soco/ carro, genro, rua*).

A **P2** diz que considera o conteúdo que está trabalhando em sala de aula, mas não explica que conteúdo, nem qual a relação dele com a ortografia. As professoras não citam, de forma clara, quais os grafemas cujo uso apresentam mais dificuldades para os educandos, apesar disso, subentendemos que a resposta da **P1** faz referência a algumas dessas formas gráficas que são concorrentes na representação de determinados sons.

Defendemos que os ditados são, sim, instrumentos que auxiliam a superação de problemas relacionados à apropriação gráfica, contudo, para que isso ocorra, é preciso que o professor, ao selecionar os conteúdos, possibilite a aprendizagem do que é regular e irregular, bem como utilize critérios que levem em conta os tipos de erros mais produtivos nas escritas dos seus alunos. Para que isso ocorra, é preciso diagnosticar quais são esses desvios e as necessidades mais imediatas de intervenção.

De acordo com Nóbrega (2013), no diagnóstico o professor deve: analisar a produção de um aluno e ver quais os progressos e dificuldades que esse tem; confrontar os resultados da turma, identificando que conteúdos devem ser trabalhados coletiva ou individualmente. Dessa forma, compreendemos esse diagnóstico como instrumento relevante no ensino de ortografia, porque ele instrumentaliza o professor a ter mais subsídios para desenvolver ações didáticas adequadas à realidade da sua turma.

É preciso, na seleção das palavras a ser ditadas, o professor pensar na abordagem que fará na hora de corrigir essas palavras, assim, o docente não deve, em hipótese alguma, deixar de lado o aspecto reflexivo da ortografia, pois se isso ocorrer ele somente verificará se os aprendizes “[...]sabem ou não escrever corretamente, como ocorre, por exemplo, no modo como tradicionalmente acontecem os ditados nas escolas: as palavras são ditadas, corrigidas e não há nenhuma discussão sobre por que as palavras são escritas de um modo e não de outro” (SILVA e MORAIS, 2007, p. 65). É necessário selecionar critérios coerentes à realidade dos aprendizes e estabelecer estratégias de correção das palavras ditadas que viabilizem uma compreensão reflexiva e uma aprendizagem gerativa da ortografia.

A última pergunta visou identificar se as professoras consideravam as atividades de leitura e de produção de texto eficientes no ensino da convenção ortográfica. Dessa forma, a indagação foi realizada da seguinte maneira: 10) Atividades de leitura e produção de texto são utilizadas por alguns professores para ensinar ortografia. Você acredita que são eficientes para a aprendizagem dos alunos? Justifique.

P1: “Sim. Porque é através da leitura e escrita que o aluno vai se desenvolver na pronúncia e na escrita”.

P2: “Sim. Porque através da leitura e das produções de texto que o professor vai observar ou avaliar se eles aprenderam”.

A **P1**, ao ser perguntada acerca do uso das atividades de leitura e produção de texto no ensino ortográfico, relatou que as considera eficientes para a aprendizagem dos educandos, apesar disso, a professora, na questão 6, diz que usa treinos ortográficos para ensinar a escrita convencionalmente. Ao justificar, a **P1** diz que essas atividades de leitura e escrita ajudam o aluno a se desenvolver tanto na pronúncia das palavras, quanto na escrita. Porém a forma como se pronuncia uma palavra não está relacionada às mencionadas atividades, uma vez que elas podem, de fato, auxiliar a ter um domínio melhor da escrita, mas, geralmente, não influenciam a pronúncia, essa resposta pode ter sido pautada na falta de conhecimento linguístico da referida docente.

A **P2** diz que as citadas atividades são relevantes, porque através delas o professor vai avaliar o que foi aprendido pelos educandos. Todavia, essas atividades nem sempre possibilitam a efetivação de uma avaliação bem fundamentada, pois, de acordo com reiterados trabalhos (MORAIS, 2000; SILVA e MORAIS, 2007; MELO, 2007), é o professor que deve ter conhecimento do que é mais imediato ensinar em determinada sala, porque é ele quem conhece a realidade dos alunos e os problemas mais urgentes de ser atenuados.

No ensino da ortografia, é imprescindível que a escola institua circunstâncias nas quais os aprendizes “[...] possam fazer suas descobertas e só então sistematizá-las de forma tranquila e agradável. E não há melhor forma de sistematizar os aspectos da língua do que levar as crianças a ler e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que leem e escrevem” (MONTEIRO, 1999, p. 58 e 59). É também preciso que os docentes compreendam melhor como funcionam os processos de leitura e de escrita, assim, “[...] poderão equacionar de forma mais segura os problemas com os quais se defrontam em sala de aula, dando-lhes o encaminhamento específico que merecem” (SCLIAR-CABRAL, 2003 b, p. 19 e 20).

Nesse contexto, percebemos que no desenvolvimento dos conteúdos de ortografia, o docente deve utilizar atividades de leitura, produção-refacção de textos, assim como desen-

volver estratégias que propiciem ao aprendiz explicar e debater os critérios usados na hora de selecionar um grafema, em detrimento dos demais. Por meio desses mecanismos, o docente terá embasamento para compreender as hipóteses que os alunos estão formulando para se apropriarem da convenção ortográfica. Com atividades de explicação e discussão sobre a norma, o aluno passa a ter mais consciência das relações grafemas-fonemas e a conhecer melhor as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Posterior à atividade 1, de questões sobre a prática de ensino ortográfico, a **P1** e a **P2** realizaram a segunda atividade, relativa ao conhecimento sobre sistema ortográfico (anexo 3), que continha três questões e objetivou compreender melhor a apropriação do conhecimento das professoras sobre o sistema ortográfico.

A primeira pergunta consistiu de quatro palavras encontradas em textos de alunos, assim, pedimos às professoras que explicassem a motivação que os levou a escrever esses vocábulos de forma incorreta. Assim, a primeira questão foi elaborada de seguinte maneira: As palavras: “prinseza”, “çolidão”, “profisional” e “profição” foram extraídas de textos de alunos do Ensino Fundamental. Em sua opinião, todas elas são regidas por regras? Explique por que esses erros ortográficos acontecem na escrita de muitos alunos.

P1: “Acredito que todos esses erros são motivados por conta dos sons das letras. ‘Prinseza’ – por causa da pronúncia do ‘z’, pois o ‘s’ entre vogais tem som de ‘z’. ‘Çolidão’ – por conta do som do ‘ç’ que tem som de ‘s’. ‘Profisional’ – por conta do som do ‘s’ que possui o mesmo som de ‘ss’. ‘Profição’ – por causa do ç, que possui o som de ‘s’.

P2: “Não. ‘Prinseza’ – porque o ‘s’ tem som de ‘z’, ela é irregular. ‘Çolidão’ – porque não se pode iniciar palavras com ‘ç’. ‘Profisional’ – entre duas vogais usamos ‘ss’ e ‘s’ quando é uma vogal e uma consoante. ‘Profição’ – tem o mesmo som.

A **P1** afirma que os erros apresentados na escrita das palavras são todos baseados nos sons das letras. Apesar de não responder se acredita que todos os vocábulos apresentados são regidos por regras, a afirmação de que para escrever os alunos se baseiam no som, faz-nos hipotetizar de que ela pensa que existe uma mesma explicação para grafar as quatro palavras. Ao justificar a palavra “*prinseza*” a professora apenas menciona que um *s* entre vogais tem som de *z*, mas não explica a regra morfosintática que rege a escrita dos sufixos – *eza* e – *esa*; a **P1** também não observa o contexto competitivo do fonema /s/, ou seja, a escrita da segunda sílaba “*se/ ce*”, na qual o aluno erra por desconhecer que a grafiação correta se dá com o *c* e não com *s*, sendo, portanto, uma situação arbitrária, uma vez que apenas o conhecimento etimológico ou a memorização da forma gráfica asseguraria a escrita correta. Na palavra “*çolidão*” a professora diz que o erro ocorre devido ao som do *ç* ser o mesmo que o do *s*, mas ela

não explica que nem sempre é assim, pois há contexto em que o *s* terá o som de *z*, a **P1** também não argumenta que não iniciamos, no PB, palavra com o *ç*. Em “*profissional*”, a professora relata que o aluno já admite que há contextos em que o som de um *s* e de *ss* é o mesmo e ao colocar a consoante e não o dígrafo, o aluno pode estar, na palavra em análise, generalizando uma regra. Ao justificar a escrita de “*profissão*”, a **P1** se equivoca ao relatar que o *ç* possui o de *s*, quando o *ç*, na referida palavra, tem som de *ss*, ou mais especificamente do fonema /s/.

A **P2** diz que as quatro palavras não são todas regidas por regras. Ao explicar, ela diz que na palavra “*pinseza*” o *s* tem som de *z*, sendo, portanto, uma situação irregular, quando isso é uma representação não biunívoca, ou múltipla, nas palavras de Lemle ([1982] 2009). Essa professora, assim com a **P1**, não enfoca a irregularidade do fonema /s/ na segunda sílaba, nem a regularidade morfossintática na grafiação do sufixo – *esa*. Na palavra “*çolidão*”, a docente se limita a dizer que não iniciamos palavras com o *ç*, mas não explica que o aluno escreve assim porque confunde o som do *s*, em início de palavra, diante do *o* com som do *ç*. Em “*profissional*”, a **P2** explica que, nesse contexto, deveria ser usado o *ss*, pois o contexto é intervocálico, caso tivéssemos uma vogal e uma consoante (por exemplo, *tenso*) usaríamos apenas um *s*, nessa questão a professora demonstra conhecer particularidades do sistema ortográfica, mas não enfoca que a escolha pelo *ss* é arbitrária, pois temos mais grafemas que representam a unidade sonora /s/ entre vogais, como o *c*, *sc*. Na palavra “*profissão*”, a **P2** diz que o *ç* tem o mesmo som que *ss*, mas não verbaliza que isso ocorre devido ao contexto de concorrência, porque temos mais de um grafema para representar o mesmo fonema.

A segunda questão foi efetivada por meio de um ditado com 10 palavras pouco frequentes, todas tinham na escrita o fonema /s/ e foi formulada da seguinte forma: Nesta atividade você vai escrever palavras com o fonema /s/, de uso infrequente. Posteriormente vai explicar o motivo de sua grafia.

Trazemos no quadro 12, o ditado realizado com as professoras. Ressaltamos que ao ditar não artificializamos a pronúncia, já que isso inviabilizaria a análise dos resultados.

Quadro 12: Ditado de palavras infrequentes apresentando regra morfossintática e arbitrariedades do fonema /s/

FONEMA /S/ EM INÍCIO DE PALAVRA				
Grafemas possíveis	Escrita correta	Escrita P1	Escrita P2	Justificativa
'c', 's'	Celígeno	Celigeno	Celigeno	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Acho que o som é de 'c', mas podia ser 's'.
's', 'c'	Siagantrite	Ciagantrite	Siagantriti	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Acho que é 's', também podia ser 'c', pois tem o mesmo som.
EM CONTEXTO INTERVOCÁLICO				
'ss', 'c', 'sc'/'s', 'c'	Bassitense	Basitense	Basitense	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Acho que é 's' nos dois, por conta do som.
'c', 'ss', 'sc'	Dabécia	Dabecia	Dabessia	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Tem som de 'ss'.
'xc', c, 'ss',	Excídio	Exídio	Ecidio	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Pode ser também com 'x'.
'sc', 'ss', 'c'	Fascistização	Facistização	Fascistização	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Pode ser 'ss', mas acho que é 'sc'.
'ç', 'ss', 'sç'	Caçanje	Casange	Casangi	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Pelo som coloquei 's', mas não sei se 'tá' certo.
DEPOIS DE CODA NO MEIO DA PALAVRA				
'c', 's'	Encelite	Encelite	Emsseliti	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Acho que é com 'ss', pois o som é forte.
's', 'ç'	Dársana	Darsana	Darsâna	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Tem som de 's', eu acho.
POSIÇÃO DE CODA EM FINAL DE PALAVRA				
'z', 's'	Rustiquez	Rustiqueis	Rustiques	P1: Por conta do som, o som de 's'. P2: Tem som de 's' no final da palavra.

Fonte: Adaptado de Araújo (2012)

De acordo com o quadro 12, percebemos que a **P1** acertou apenas uma das dez palavras do ditado de palavras pouco frequentes, o vocábulo “*encelute*” e a professora justificou a escolha do grafema *c* pelo som que escutou, sendo, portanto, uma explicação sem reflexão das formas gráficas possíveis para representar o fonema nesse contexto. Em três, “*celigeno*”, “*dabecia*” e “*darsana*”, ela acerta o grafema a ser usado, mas não leva em conta a sílaba tônica, dessa forma, deixa de utilizar a acentuação adequada aos vocábulos.

A **P1** usa a mesma justificativa para a escolha dos grafemas de todas as palavras ditas e afirma que essa opção foi feita com base no som, apesar disso, na escrita de “*casanje*” e “*basitense*”, a docente não observa que o som representado por apenas um *s*, entre vogais como o fez, é o som de *z*. Ao escrever “*ciagantrite*”, “*facistização*”, “*exídio*” e “*rustiqueis*”, apesar de não realizar a grafiação correta, a **P1** opta por grafemas possíveis no sistema para representar a unidade sonora em foco, porém não explica, de forma clara sua escolha. Na escrita da palavra “*rustiqueis*”, a docente ainda faz a inserção da vogal *i*, revelando o apoio na oralidade para escrever. De modo geral, com base no ditado da referida professora, hipotetizamos que ela não possui conhecimento explícito sobre o sistema ortográfico, porque apesar de escolher, em determinadas circunstâncias, o grafema correto ou possível, a docente não tem uma justificativa fundamentada, nem utiliza princípios gerativos.

A **P2**, ao escrever “*celigeno*” e “*darsâna*”, apesar de acertar na escolha do grafema, modifica a sílaba tônica, cometendo, assim, uma inadequação na escrita. Ao justificar a escrita de “*celigeno*”, a professora explica que optou pelo *c*, mas que também podemos escrever a palavra com *s*, apesar de não justificar que isso é decorrente da arbitrariedade do sistema. Na explicação da grafia de “*darsâna*” a professora não fundamenta a escolha, apenas afirma que acha que a escrita se faz com *s*. Na escrita de “*ecidio*” e “*dabessia*” a professora escolhe um dos grafemas possíveis do sistema, porém não observa a sílaba tônica e não faz a acentuação adequada nesses vocábulos. Ao explicar a escolha dos grafemas, a docente diz que em “*ecidio*” a grafiação também poderia ser feita com *x*, revelando conhecimento de determinadas restrições do sistema, na justificativa de “*dabessia*” a professora se limita a falar que levou em conta o som. A professora acertou a grafiação da palavra “*fascistização*” e menciona que optou por *sc*, mas que a palavra também pode ser escrita com *ss*, nesse aspecto, a docente revela certo domínio explícito das formas gráficas que podem representar o fonema /s/, nesse contexto, todavia ela não relata que também poderíamos usar o *c* na escrita da referida palavra.

Ao grafar “*siagantriti*” a **P2** acerta o grafema que representa o som, afirma que também poderíamos usar o *c* para representar o som /s/, mas usa o *i* no final da palavra, errando, na grafiação, ao realizar o apoio na oralidade. A professora também utiliza o *i* em final de vo-

cábulo ao escrever “*emsseliti*” e “*casangi*”, hipotetizamos que a docente faz essa opção por se apoiar na oralidade, como também por desconsiderar a sílaba tônica, pois a grafiação de uma palavra com a referida vogal no final só ocorre se a sílaba tônica for a final (como em *pequi*, *rubi*), quando a sílaba tônica não for a final, apesar de pronunciarmos *i* grafamos corretamente com *e*. Na escrita de “*emsseliti*”, a **P2** desconsidera duas regras da ortografia, a primeira referente ao uso de *m* apenas diante das consoantes *p* e *b*, sendo, portanto, uma regra hierárquica e a segunda está relacionada ao uso do dígrafo entre uma vogal e uma consoante, fato que não ocorre no PB. Nos vocábulos “*basitense*” e “*casangi*”, a docente não observou que um *s* entre vogais não representa o som “forte” do /s/, por isso, provavelmente errou ao escrevê-los. Nos dois casos, a professora justifica dizendo que tomou como base o som, fato que, como já mencionamos, não deve ter ocorrido, já que um *s* entre vogais tem som de /z/. Na escrita de “*rustiques*” a **P2** diz que toma como parâmetro o som para escrever e não menciona a regra que assegura a escrita de palavras com os sufixos *-ês* e *-ez*.

A terceira questão, da atividade 2, continha tarefas de transgressões intencionais e foi elaborada do seguinte modo: As tarefas de transgressões ortográficas são usadas em alguns estudos sobre a apropriação de ortografia. Nesta tarefa você vai escrever propositadamente de forma incorreta, como se fosse um aluno seu e explicar o motivo dos erros. Palavras: *solução*, *circo*, *seco*, *nossa* e *açúcar*.

Quadro 13: Tarefa de transgressões intencionais de palavras com fonema /s/

Palavra	P1 - Transgressões e justificativas	P2 - Transgressões e justificativas
Solução	“Solução, o aluno não conhece o som da palavra”.	“Solusão, por observar só o som”.
Circo	“Circu, o aluno se baseia só no som que ouve”.	“Circu, porque ele escreve do jeito que fala”.
Seco	“Ceco, ele se baseia, de novo, no som”.	“Ceco, porque o som é o mesmo”.
Nossa	“Noça, o som é o mesmo que ‘ss’, aí o aluno confunde na hora de escrever”.	“Nosa, porque não conhece a regra do som forte”.
Açúcar	“Asucar, ele confunde o som e pensa que escreve com ‘s’ ”.	“Assucar, porque o ‘ç’ tem som de ‘ss’ e o aluno confunde”.

Fonte: Adaptado de Araújo (2012)

As tarefas de transgressão, segundo Morais (2000, p. 87), permitem analisar a norma ortográfica “como um objeto de conhecimento, como algo que se aprende/internaliza por

meio da reflexão”. As duas professoras, ao transgredirem intencionalmente as palavras *solução*, *circo*, e *seco*, escreveram-nas da mesma forma “*solusão*”, “*circu*” e “*ceco*”. Na primeira palavra, a **P1** argumenta que o aluno pode escrever dessa forma por não conhecer o som, a **P2** diz que o aluno só observa o som, de acordo com as duas respostas, inferimos que a **P1** faz uma justificativa mais aceitável que a **P2**, pois ao grafar a referida palavra com *s*, na sílaba final, em posição de ataque, o aluno não considera o “som forte” e o “som fraco” dessa consoante, no contexto intervocálico. As professoras, ao transgredirem, não observaram que o som /s/ no início da palavra referida também apresenta, ao aprendiz dos anos iniciais, dificuldades quanto à grafagem, podendo ser grafada como “*çolusão*”.

Nos vocábulos de número dois e três, as professoras não só fazem a transgressão da mesma forma, como justificam de modo parecido. No vocábulo *circo*, as docentes argumentam que o aluno escreve “*circu*” por influência do som da vogal final. Esse tipo de circunstância é bem comum na escrita de vários educandos, e até na das docentes, conforme observamos na segunda questão dessa atividade, todavia, as professoras não se atentaram para o fato de que o fonema /s/, em início de palavra, diante de *e*, *i*, apresenta correspondência fonográfica irregular e pode ser representado, portanto, pelas consoantes *c* e *s*, tornando para os alunos um contexto de difícil reprodução gráfica.

No terceiro vocábulo, *seco*, as professoras escrevem “*ceco*”, elas consideram a dificuldade em representar o som inicial do fonema /s/, utilizando um grafema que não é o correto, o *c*, mas é justamente o que compete com o *s* para representar o som inicial do referido fonema. Por outro lado, nem a **P1**, nem a **P2**, transgrediram o som final da vogal (“*cecu*”).

A quarta palavra a ser errada de modo proposital foi *nossa*, a **P1** grafou “*noça*” e a **P2** “*nosa*” e ambas dão justificativas coerentes para suas escolhas, a primeira afirma que o som é o mesmo, assim *ç* e *ss* são concorrentes para representar o fonema /s/, já a segunda relata que o aluno pode grafar a palavra com apenas um *s* por não conhecer a regra do “som forte”. Nessa palavra, hipotetizamos que as professoras explicaram de forma plausível suas justificativas e expuseram de modo claro as dificuldades que os alunos podem encontrar ao escrever o referido vocábulo.

A última palavra a ser transgredida foi *açúcar*, a **P1** escreveu “*asucar*” e relata que o aluno confunde o som e acredita que a escrita se faz com um *s*, porém, não é simplesmente que ele confunda, quando isso ocorre, pode ser também por desconhecimento ou por falta de atenção/reflexão na hora de escrever a palavra. A **P2** grafou “*assucar*” e justifica afirmando que o *ç* tem som de *ss* e, por isso, o aluno erra na hora de escrever. Essa justificativa é funda-

mentada, porque, na situação intervocálica, o *ç* e o *ss* são grafemas concorrentes para representar o “som forte”.

Percebemos que as professoras do Grupo Controle, em determinados momentos, dessa atividade, apresentam explicações coerentes para a escrita do fonema /s/, em contextos específicos, contudo, na maior parte das vezes não usam critérios fonográficos regulares e irregulares ao optar por alguns grafemas. Para Silva e Morais (2007), a transgressão intencional é uma estratégia que deve ser usada para que o aluno tome consciência da norma ortográfica, dessa forma o aluno antecipa as formas incorretas, comparando-as com as corretas.

De acordo com Araújo (2012), só consegue transgredir bem de forma intencional quem tem conhecimento em um nível explícito e consciente, ou seja, a pessoa que, para grafar, verbaliza e explica a razão de ter escolhido um ou outro grafema e quais as restrições utilizadas em um dado contexto, fato esse que não observamos nas respostas da **P1** e da **P2**, nem nas três questões sobre o sistema ortográfico, nem nos questionamentos sobre a prática de ensino ortográfico.

Por meio das análises das respostas das professoras do Grupo Controle, na atividade 1, sobre a prática de ensino ortográfico, inferimos que elas não possuem conhecimento suficiente sobre o sistema ortográfico, fato atestado ao longo das respostas, e que suas práticas de ensino da ortografia estão distantes dos padrões que levam o aluno a refletir, explicar e discutir as relações grafemas-fonemas, pois nem mesmo essas professoras têm um domínio das referidas relações. Essas práticas das docentes, como observamos, ainda estão pautadas em perspectivas tradicionais de ensino ortográfico e na concepção de aprendizagem mecanizada dos educandos.

Com relação à segunda parte dos dados coletados com as professoras, a atividade de conhecimento sobre o sistema ortográfico, a análise das três questões nos levam a acreditar que as docentes tiveram uma formação inicial defasada, quanto aos aspectos relativos à área de língua portuguesa, e não realizam formação continuada com foco na citada área, fato revelado pelas justificativas dadas ao longo das três atividades.

As análises das justificativas da primeira pergunta da atividade 2 nos conduzem a hipotetizar que a **P1** e a **P2** não têm argumentações plausíveis para justificar os desvios que os alunos cometem e, possivelmente, também não possuem informações concretas sobre às relações fonográficas quando estão ensinando ortografia.

A análise da segunda questão nos possibilita notar que a **P2** apresenta, em algumas palavras, explicações mais coerentes para a escolha de um grafema em detrimento de outro, do que a **P1**, fato que pode estar associado à formação acadêmica. Acreditamos, baseada nos

dados deste estudo, que a **P1** e a **P2** não possuem uma formação linguística inicial que as subsidia para o ensino reflexivo de PB, já que elas mesmas apresentam dificuldades em representar fonema /s/ em situação irregular. A aplicação do ditado de palavras infrequentes, que contém a mencionada unidade sonora em sua escrita, permitiu-nos observar que as professoras desconhecem as regras morfosintáticas e as irregularidades do fonema /s/, dadas as seleções de grafemas para representá-lo e as justificativas apresentadas. Ratificamos isso, ao observar as explicações para a escolha, ou do grafema correto, ou do grafema possível dentro sistema, quando a **P1** e a **P2** não explicam de forma reflexiva ou fundamentada as suas opções.

A terceira questão, de erros intencionais, assim como as duas primeiras, corrobora as nossas proposições, pois, ao escrever e justificar suas escritas, as docentes não apresentam domínio efetivo das relações grafemas-fonemas, nem dos valores que esses têm no sistema ortográfico.

As análises das atividades 1 e 2 nos revelam, diante do panorama relacionado às práticas da **P1** e da **P2** e ao conhecimento delas sobre o sistema ortográfico, que é necessário investir na formação do profissional que trabalha com língua portuguesa, especialmente nos anos iniciais, para que ele conheça a natureza e as especificidades do ensino da língua.

Os dados também nos levam a pressupor que o próprio professor dos anos iniciais se ressentente da falta de conhecimento para lidar com esse ensino sistemático de língua portuguesa, notadamente o ensino dos aspectos ortográficos, uma vez que esse conhecimento é basilar para compreender as questões concernentes à estrutura, à organização e ao funcionamento da língua.

Nesse contexto, defendemos que seja indispensável, para melhorar as práticas relacionadas ao ensino de ortografia e ao conhecimento sobre o sistema ortográfico desse profissional dos anos iniciais, rever a formação inicial, uma vez que as disciplinas voltadas para o ensino de língua portuguesa, na graduação, não são suficientes para subsidiar o conhecimento referente a essa área. Dessa forma, pensamos que seja importante uma revisitação do conhecimento linguístico na formação inicial desses professores, assim como possibilidades mais concretas de ampliar esse conhecimento em cursos de formação continuada.

5.2 Análises dos dados dos alunos

A nossa categorização dos erros ortográficos produzidos pelos alunos do Grupo Controle e do Grupo Experimental (doravante GC e GE, respectivamente) foi englobada em uma categoria, denominada de representações múltiplas do fonema /s/. Assim o fizemos, porque

esses desvios foram os mais produtivos nas escritas dos alunos do 5º ano dos dois grupos. Essas alterações ortográficas são resultantes, ou da falta de observação da regularidade do fonema /s/ em início de palavra, ou da ausência de conhecimento das irregularidades dessa unidade sonora no sistema ortográfico.

Como já verbalizamos nesta pesquisa, as relações fonográficas podem ser biunívocas ou múltiplas. No primeiro caso, há uma relação estável entre grafema e fonema, no segundo, essa relação é instável. Dentre essas relações não biunívocas, há as representações múltiplas.

De acordo com Silva (1981), essas representações decorrem da junção de duas perspectivas diferentes de correspondências entre grafema e fonema: “os fones com múltipla representação e os símbolos gráficos de valor fonológico múltiplo” (SILVA, 1981, p. 27).

Miranda et al. (2005) argumentam que as alterações ortográficas decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ são muito produtivas na escrita dos alunos. Segundo mencionam, isso ocorre, provavelmente, por ser essa a unidade sonora que tem maior número de grafemas disponíveis no sistema ortográfico para representá-la e, como consequência, há para os aprendizes uma grande dificuldade para fazer a notação do referido fonema.

Na representação de uma unidade sonora com múltiplas representações gráficas, temos, no PB, os casos dos fonemas /s/ (c, s, ss, z, sc, ç, sç, xs, xc, x), /z/ (x, s, z), o /k/ (c, q, k), /ʃ/ (x, ch), /ʒ/ (g, j). Já nas correspondências múltiplas de um grafema representando vários fonemas, temos as consoantes *m* e *n* na indicação de nasalidades das vogais, *r* na notação dos sons /r, ʁ/, *g* representando /g, ʒ/ e *c* na notação dos fonemas /k, s/ (ZORZI, 1998). Acrescentamos a essas correspondências, a escrita da consoante *x* para representar os sons /z, s, ʃ/.

Em todos esses casos percebemos que estamos diante de relações fonográficas irregulares, já que o sistema nos dá mais de uma possibilidade, ou para fazer a representação do fonema, ou do grafema. Nessas correspondências, atestamos que os aprendizes encontram muitas dificuldades quando da apropriação da convenção ortográfica, fato confirmado pelos dados desta pesquisa, nos quais encontramos altos índices de erros resultantes dessas representações múltiplas, mais enfaticamente, das relativas ao fonema /s/, objeto de nossa investigação.

Segundo Zorzi (2009), os desvios ortográficos que os aprendizes cometem aparecem “como que fazendo parte do processo ‘normal’ de apreensão da linguagem escrita. Portanto, o escrever bem implica enganos ou falhas que tendem a se corrigir na medida em que a criança adquire e organiza os conhecimentos necessários para tanto” (ZORZI, 2009, p. 17).

Nesse contexto, o professor deve saber que a produtividade de alterações ortográficas faz parte do processo de aprendizagem dos alunos sobre o sistema ortográfico e como lidar

cotidianamente com essa realidade, para efetivar um ensino sistemático e reflexivo da ortografia.

É preciso também que o docente compreenda que tipos de erros os alunos estão cometendo, assim, Nóbrega (2013) argumenta que devemos classificar o tipo de fonema - vogal, semivogal ou consoante; localizar a posição do grafema: início, meio ou fim da palavra; observar se a sílaba é canônica ou não; verificar se o erro ocorreu no radical ou nas margens; observar palavras sem erros ortográficos, mas semanticamente inadequadas. Por meio desse diagnóstico, o professor terá uma noção de que erros estão sendo mais produtivos na escrita dos seus alunos e quais os que necessitam de intervenção mais imediata.

Os erros ocasionados pelas múltiplas representações fonográficas do fonema/s/, são classificadas por Lemle ([1982] 2009) como falhas de terceira ordem, já que temos, mais de uma forma gráfica, na mesma posição, representando o mesmo som, assim, “[...] a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária” (LEMLE, [1982] 2009, p. 31), esse tipo de desvio apresenta, então, o que a autora denomina de relações concorrentes.

Para Zorzi (1998), esse tipo de alteração ortográfica, é denominado de representações múltiplas, já que são “[...] decorrentes da confusão que pode ser gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons” (ZORZI, 1998, p. 34). Adotamos, na nossa categoria de análise, a denominação de Zorzi (1998) para classificar os erros produzidos pelos alunos do GC e do GE.

De acordo com Nóbrega (2013), os desvios ortográficos relativos à categoria enfocada são ocasionados por consequência dos contextos irregulares, em que o desconhecimento da origem etimológica da palavra resulta em trocas de grafemas para representar determinados fonemas.

Descrevemos e analisamos, nos quadros 14 e 15, os erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/ produzidos pelos alunos do GC, grupo no qual não realizamos intervenção, porque apenas observamos, e do GE, grupo no qual atuamos como professora e propomos estratégias interventivas de ensino ortográfico. A descrição dos alunos seguirá o seguinte parâmetro: A1GC = aluno (a) um do Grupo Controle, A2GC = aluno (a) dois do Grupo Controle; A1GE = aluno (a) um do Grupo Experimental, A2GE = aluno (a) dois do Grupo Experimental.

Quadro 14: Erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/ em contexto regular e irregular – GC

ERROS RELATIVOS ÀS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /S/		
Aluno	Ocorrência (s) nas atividades de 1 a 5	Quantidade
A1GC	amaço – carosa – linguisa – aufaso – cerote – relações – paresiam – dice – pence – niso – retribuição – ceguinte – conceguiu – comesa – jatídiso – cideve – decegei – cinão – cilencio – remosso – fais – prasa	22
A2GC	dice – cumesou – linguisa – cerrote – carrousel – serca – asim – cente – centi – comesa – remoso	11
A3GC	disi – carossa – cerote – dise – vosê – ceguinte – asim – cerá – comeca – cidevegrita – dese – refeição – remoso – fais – nosa	15
A4GC	pasa – carrosa – liguisa – aufaso – cerroti – relacões – paresiam – sinseras – parese – retribuição – fosinho – dize – asim – comesa – coiso – tindise – reno	17
A5GC	priguisosa – sêbola – sirco – palhaso – carrosa – ligrisa – senolra – sinseras – niso – centaram – dise – cente – cerá – comesa – país – remoso – prasa – pissina	19
A6GC	prigisoza – ese – iasigarra – sebola – chaia – carocha – linguisia – carrousel – senolra – cêu – segonha – relações – paresiam – sinseras – serto – fásil – dise – parese – niso – retribuição – voçê – fosinho – asim – comesa – coniso – jatidise – desegeito – refeição – remoso	29
A7GC	presa – cerote – carroceu – refeição – remoso – prosissão – selebrando – promesas	8
A8GC	carosa – cerrote – carrocel – cinseras – dice – niso – centaram – asim – cente – centi – cerá	11
Aluno	Ocorrência (s) nas atividades de 6 a 8	
A1GC	veis – pasando – sebola – çainha – palhasso – linguisa – aofasse – cerote – prasa – dansemos	10
A2GC	comesou – linguissa – carrocel	3
A3GC	carossa – cerrote – carrocéu – nosa	4
A4GC	carrosa – aufasi – cerroti	3
A5GC	briguisosa – palhaco – carrosa – linguisa – alfase – serca – senolra – prasa – pissina	9
A6GC	priguisoza – prosina – sebola – chaia – carosa – linguisia – alfaço – cerote – carrousel	9
A7GC	presa – cerrote – carrocéu – prosissão	4
A8GC	sirco – cerrote	2

Fonte: Pesquisa direta

Apresentamos, no quadro 15, as alterações ortográficas resultantes das representações múltiplas do fonema /s/, cometidos pelos alunos do referido grupo.

Quadro 15: Erros motivados pelas representações múltiplas do fonema /s/ em contexto regular e irregular – GE

ERROS RELATIVOS ÀS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /S/		
Aluno	Ocorrência (s) nas atividades 1-5	Quantidade
A1GE	veis – dise – pacar – felies – dansando – sigara – seta – palhaso – corrosa – liquisa – alufase – ceroti – caroseu – secar – senora – siu – paresiam – segonha – cinseras – fássil – parese – vosê – niço – fosinho – asim – comesa – silhesio – com vercando	28
A2GE	alفاça – carrocel – serca - remosso	4
A3GE	dansa – sebola – palhaso – carrossa – linguisa – çerrote – senoura – paressiam – sinsseras – segonha – fássil – ssegonha – pairesse – pence – ceguinte – centaram – dice – cente – ssentí – comessa – tedice – cenão – cilencio – remosso	24
A4GE	veis – sigara – dasava – presiza – dasa – presizamos – feis – lisão – edise – palhaso – carosa – lhiquisa – aufase – cerrote – carosel – paresiam – serto – pence – ceguinte – centaram – fosinho – conceguiu – acim – cente – comesa – iso – jatidise – refeição – silesio – feis – padresicero	31
A5GE	comecou – palhaco – carrosa – linguisa – carrosel – cercar – cinseras – voçê – centaram – centi – começa – remosso – casando	13
A6GE	sigarra – palhaco – carrosa – linguisa – aufase – cerrote – carroceu – senora – çou – çeconha – peresiam – dice – parese – voçê – retribuição – ceguinte – centaram – asim – centi – çerá – comesa – iso – dise – refeição – silensio – remoso – curtisção	27
A7GE	sircolo – palhosa – carroceu – serca – senoura – paresiam – cinseras – cinto – dice – parese – retribuissção – fozinho – cente – cerá – refeissção – remoso – pença –	17
A8GE	linguisa – alfase – cerrote – cente – centi – remoço – prossição	7
Aluno	Ocorrência (s) nas atividades 6-8	
A1GE	palhasso – carrossa – com vercando	3
A2GE	Sem erros	-
A3GE	palhasso – carrossa – senoura	3
A4GE	sircu – palhasso – carrossa – aufasse – císero – esas	6
A5GE	comecou – dancaram – alفاça – cerrote	4
A6GE	cerrote – carrocel	2
A7GE	cassava – cassar – alفاçi – cerrote – carrocel – pençam – iço – promessa	8
A8GE	senoura – prossição	2

Fonte: Pesquisa direta

Em relação aos dados analisados do GC, atestamos que o A1GC apresentou nas atividades de coleta dos dados, trinta e dois erros, desses, apenas um, das atividades de 6 a 8, foi em contexto regular direto – *çainha* –, iniciando uma palavra com o ç, os demais desvios foram todos em contexto irregular. Do total de desvios cometidos pelo aprendiz, em quinze termos o uso de grafemas que não competiam para representar a unidade sonora enfocada, onze nas primeiras atividades – *carosa, linguisa, aufaso, relações, paresiam, remosso, niso, retribuição, comesa, jatídiso, prasa* – e quatro, nas de reescrita – *pasando, çainha, linguisa, prasa*.

A A2GC produziu catorze erros ocasionados pelas correspondências múltiplas do fonema /s/, desses, sete ocorreram com o uso de formas gráficas inapropriadas na notação desse fonema, seis nas atividades de 1 a 5 – *cumesou, linguisa, carrosel, asim, comesa, remoso* – e um nas atividades de reescrita – *comesou*.

Na escrita da A3GC, dos dezenove desvios ortográficos cometidos nos oito textos, dez têm a utilização de letras indevidas para representar o fonema /s/, nove nas primeiras atividades – *disi, dise, vosê, asim, começa, dese, refeição, remoso, nosa* – e um nas atividades de reescrita – *nosa*.

O A4GC cometeu vinte alterações ortográficas relativas à representação do fonema /s/, dessas, em quinze o aprendiz usou grafemas que não eram concorrentes para fazer a notação da unidade sonora em análise, treze nas atividades de 1 a 5 – *pasa, carrosa, liguisa, aufaso, paresiam, parese, fosinho, dize, asim, comesa, coiso, tindise, renoso* – e duas na refacção dos textos – *carrosa, aufasi*.

Dos vinte e sete desvios de ortografia relativos à categoria em foco cometidos pelo A5GC, quinze foram escritos com formas gráficas que não representam a unidade sonora /s/, nove nas primeiras atividades – *priguisosa, palhaso, carrosa, ligrisa, niso, dise, comesa, remoso, prasa* – e seis, nas tarefas de reescrita – *briguisosa, palhaco, carrosa, linguisa, alfase, prasa*.

O A6GC cometeu trinta e oito erros, na categoria em análise, desses, vinte e nove ocorreram com o uso de letras que não eram concorrentes para representar o som /s/, vinte e dois nas tarefas de 1 a 5 – *prigisoza, ese, chaia, carocha, linguisia, carrosel, relações, paresiam, fásil, dise, parese, niso, retribuição, você, fosinho, asim, comesa, coniso, jatidise, deseguido, refeição, remoso* – e sete, nas tarefas de 6 a 8 – *priguisoza, prosina, chaia, carosa, linguisia, alfaço, carrosel*.

Dos doze erros cometidos pela A7GC, nos oito textos analisados, sete ocorreram com o uso indevido de grafema para representar o fonema em foco, cinco nas primeiras tarefas –

presa, refeição, remoso, prosissão, promesas – e dois nas atividades de reescrita – *presa, prosissão*.

A A8GC, na categoria analisada, produziu treze erros, desses, em três encontramos a utilização inapropriada de grafemas para realizar a notação do som /s/, todos apenas nas primeiras atividades – *carosa, niso, asim*. Notamos que esta aluna foi a única do GC que não produziu, nas atividades de reescrita, erros com o uso indevido de letras na representação do fonema em foco.

Quanto aos dados do GE, notamos que a A1GE cometeu trinta e um erros decorrentes das correspondências múltiplas do fonema /s/, todos em contexto irregular. Desses desvios, catorze ocorreram com o uso de grafemas que não eram concorrentes para efetivar a notação da unidade sonora em análise, quinze, nas atividades de 1 a 5 – *dise, pacar, palhaso, corrosa, liquisa, alufase, caroseu, paresiam, parese, fosinho, asim, comesa, silhesio vosê, com vercando* – e um, nas atividades de 6 a 8 – *com vercando*.

O A2GE cometeu quatro erros ortográficos relativos às correspondências múltiplas do fonema /s/, todos nas primeiras atividades. Esse aluno, na escrita das palavras *carrocel* e *serca* utilizou letras que correspondiam à representação do fonema em evidência, mas na escrita de *alفاça* e *remosso* usou grafemas inapropriados.

Das vinte e sete alterações de ortografia cometidas pelo A3GE, sete são relativas à notação do fonema /s/ com grafemas inadequados – *palhaso, linguisa, çerrote, sinsseras, ssegonha, ssentì, remosso* – e todas essas grafias ocorreram nas tarefas de 1 a 5. O aluno, na escrita das palavras *çerrote, ssegonha* e *ssenti*, usou grafemas, para representar o som /s/ em início de palavra, que não são aceitos pela ortografia convencional socialmente, já que não podemos usar o ç ou dígrafos em início de palavra.

A A4GE produziu trinta e sete erros relativos à unidade sonora em foco, dentre esses casos, encontramos vinte e uma alterações ortográficas ocasionadas pelo uso de letras indevidas para fazer a notação do fonema enfocado, dezenove nas primeiras tarefas – *dasava, preziza, dasa, prezizamos, lisão, edise, palhaso, carosa, lhiquisa, aufase, carosel, paresiam, fosinho, comesa, iso, jatidise, refeição, silesio, padresicero* – e duas, nas segundas – *císero, esas*.

O A5GE, dos dezessete erros cometidos, doze ocorreram com o uso de grafemas inadequados para realizar a representação do fonema em análise, nove nas atividades de 1 a 5 – *comecou, palhaco, carrosa, linguisa, carrosel, você, comeca, remosso, casando* – e três, nas atividades de refacção – *comecou, dancaram, alفاça*.

Das vinte e nove alterações cometidas pelo A6GE, nos textos analisados, em dezoito – *palhaco, çou, cegonha, paresiam, parese, você, retribuição, carroza, linguisa, aufase, asim, çerá, comesa, iso, dise, refeição, remoso, curtisção* –, observadas nas primeiras atividades, notamos o uso de letras indevidas para representar o fonema estudado. O aluno, nos textos de refacção, cometeu erros apenas com o uso de grafemas que podiam corresponder ao fonema /s/. Esse aluno foi o que cometeu mais erros, em início de palavra, com o uso inadequado do ç, isso foi decorrente, possivelmente, da falta de conhecimento das possibilidades de uso de grafemas para representar o som /s/ na referida posição.

O A7GE produziu vinte e cinco erros, nos oito textos analisados, dentre esses, sete aconteceram com a utilização de grafemas que não representavam o fonema /s/, nos dados contextos, cinco nas tarefas de 1 a 5 – *palhosa, paresiam, parese, fozinho, remoso* – e dois nas tarefas de 6 a 8 – *alfaçi, promessa*.

O A8GE cometeu nove alterações ortográficas e em três delas – *linguisa, alfase, remoço* – usou letras que não correspondiam à notação do som /s/. Nas atividades de reescrita, o aluno apesar de errar na ortografia, utilizou grafemas que concorriam na representação do fonema em análise.

Observamos no GC e no GE que quase todos os erros relativos à grafacção do fonema /s/ ocorreram em contexto irregular, isto é, em situações nas quais não temos uma regra que ajude na seleção da forma gráfica correta. Apenas dois alunos, um de cada grupo, cometeram alterações ortográficas motivadas pela falta de observância do contexto regular do fonema enfocado, o A1GC – *çainha* – e A6GE – *çou*. Nos demais casos, essas alterações foram ocasionadas pelo desconhecimento da convenção ortográfica. Observamos que isso é decorrente do fato de os aprendizes já conhecerem essa limitação do sistema, de que não podemos, na língua portuguesa, começar a escrita de vocábulos utilizando o ç.

O A1GC, o A5GC, o A6GC e o A5GE nas tarefas de reescrita, apesar de diminuírem a quantidade de erros ortográficos, continuaram usando muitos grafemas inapropriados para representar o fonema em estudo. O A2GC, a A3GC, o A4GC, a A7GC, o A8GC, a A1GE, o A3GE, a A4GE, o A7GE, o A8GE, nas atividades de refacção, reduziram, tanto os erros ortográficos resultantes das correspondências múltiplas do fonema /s/, quanto a utilização de grafemas indevidos para efetivar a notação desse fonema.

No GC, os alunos que produziram mais erros relacionados à categoria das representações múltiplas do fonema /s/, foram o A1GC, o A5GC e o A6GC, totalizando 56,3% de todos os desvios produzidos no referido grupo. No GE, os aprendizes que cometeram maior quantidade de incorreções ortográficas foram a A1GE, a A4GE e o A6GE, somando 54,2% do total

das alterações ocorridas nesse grupo.

Dos dezesseis alunos participantes desta pesquisa, apenas o A2GE não apresentou desvios de ortografia nas atividades de reescrita, ocasionados pela categoria em análise. Percebemos também que todos os aprendizes, de ambos os grupos, cometeram erros ortográficos motivados pelas correspondências fonográficas múltiplas da unidade sonora /s/, com a utilização de grafemas que não correspondiam a esse fonema. Todavia, nas atividades de refação, o A2GE, o A3GE, o A6GE e o A8GE não produziram mais alterações ortográficas com o uso inadequado de grafemas a fazer a notação do fonema /s/, fato que evidencia uma melhora quanto à apropriação gráfica do referido fonema.

Dentre as alterações ortográficas resultantes das representações múltiplas do fonema /s/, encontramos, em maior número, as trocas das formas gráficas de *c* por *s*, 21,5% (“*pare-siam*”, “*senolra*”), *s* por *c*, 15,2% (“*centaram*”, “*centem*”) e *ç* por *s*, 14,1 (“*liguisa*”, “*pri-guisoza*”). Essas trocas, segundo atestam as análises, representaram mais de 50% dos erros encontrados nas escritas dos aprendizes do GC e do GE.

Os alunos do GE produziram, nas atividades de coleta dos dados, cento e setenta e nove desvios ortográficos resultantes das representações múltiplas do fonema /s/, cento e cinquenta e um, nas atividades de 1 a 5 e vinte e oito, nas de 6 a 8. Nesse contexto, os aprendizes do GC apresentaram cento e setenta e cinco erros decorrentes dessas representações, cento e trinta e um, nas primeiras tarefas e quarenta e quatro, nas tarefas de reescrita.

Apresentamos nos gráficos 1 e 2 o percentual de erros ortográficos ocasionados pelas correspondências múltiplas do fonema /s/, produzidos pelos alunos do GC e do GE, nas atividades de coleta de dados.

Gráfico 1: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 GC e GE

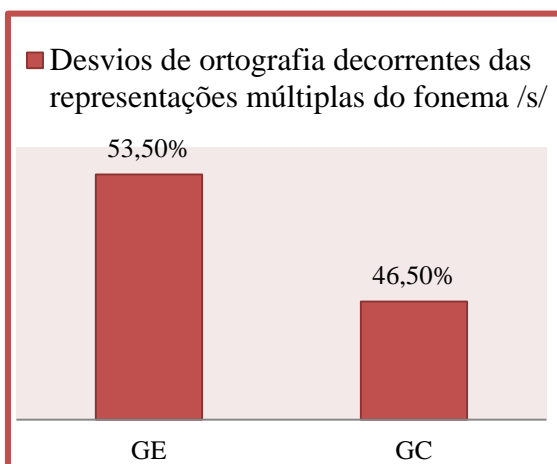
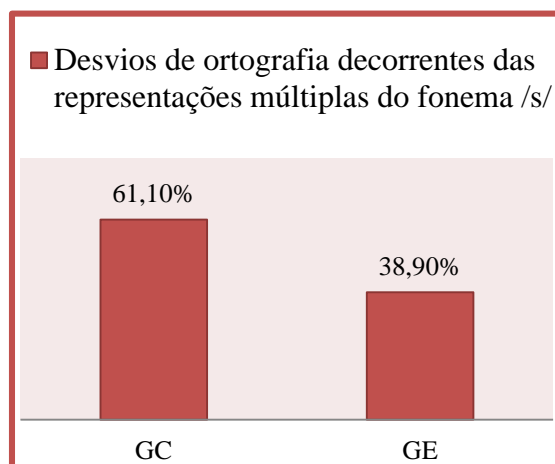


Gráfico 2: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ – atividades de 6 a 8 GC e GE



Os erros ocasionados pelas representações múltiplas do fonema /s/ totalizaram, nas escritas dos alunos dos dois grupos, 354 (trezentos e cinquenta e quatro) desvios ortográficos. De acordo com o gráfico 1, nas primeiras atividades, o número de alterações de ortografia, na categoria em análise, foi maior na escrita dos alunos do GE. Por outro lado, nas atividades de reescrita, conforme o gráfico 2, os alunos do GC produziram mais desvios ortográficos do que os aprendizes do GE. Esses dados, provavelmente, refletem os resultados das práticas de ensino ortográfico efetivadas no GE e no GC.

Defendemos, assim como Silva e Morais (2007), que, para efetivar um ensino sistemático de ortografia, é preciso desenvolver situações nas quais sejam exigidas dos aprendizes reflexão, discussão, explicação e sistematização acerca do conhecimento que possuem sobre a convenção ortográfica. Dessa forma, esses alunos terão consciência do que é regular e irregular na norma.

Dos erros cometidos pelos alunos do GC, 74,9% ocorreram nas primeiras atividades e 25,3%, nas segundas. No GE, os desvios produzidos pelos aprendizes corresponderam a 84,35%, nas tarefas de 1 a 5, e a 15,65%, nas de 6 a 8, conforme notamos nos gráficos 3 e 4.

Gráfico 3: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 e de 6 a 8 do GC

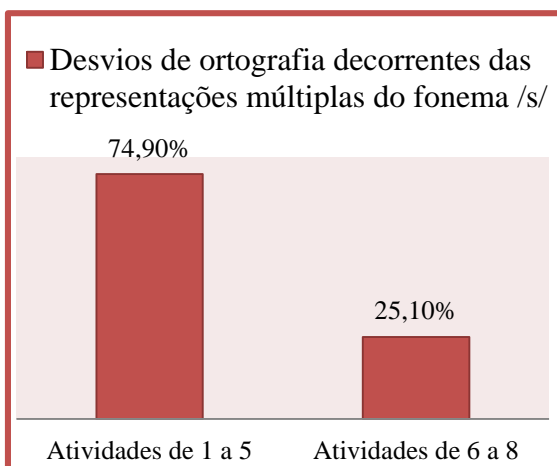
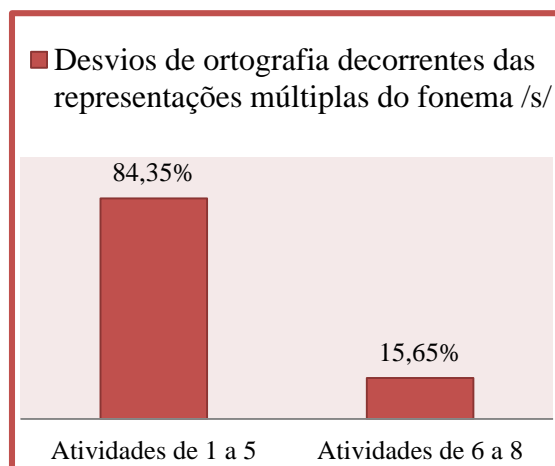


Gráfico 4: Erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 e de 6 a 8 do GE



Observamos nos gráficos 3 e 4 que em ambos os grupos houve redução na quantidade de alterações ortográficas, porém, nas atividades de reescrita, os aprendizes do GE mostraram ter mais conhecimento das relações fonográficas do que os alunos do GC, fato evidenciado pela diminuição mais notória do número de desvios ortográficas observada no GE.

Ressaltamos que quando o aluno compreende que existem palavras cuja escrita é assegurada por regras e outras nas quais não existem regras que ajudem na grafiação correta, eles

entendem melhor a relação assimétrica entre grafemas e fonemas. Nesse contexto, é imprescindível também que o professor respeite os limites dos aprendizes, já que estes têm ritmos diferentes de aprendizagem.

Nos gráficos 5 e 6 trazemos os percentuais de erros ortográficos concernentes às situações regulares e irregulares do fonema /s/, ocasionados pelas escritas dos alunos do GC.

Gráfico 5: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 do GC

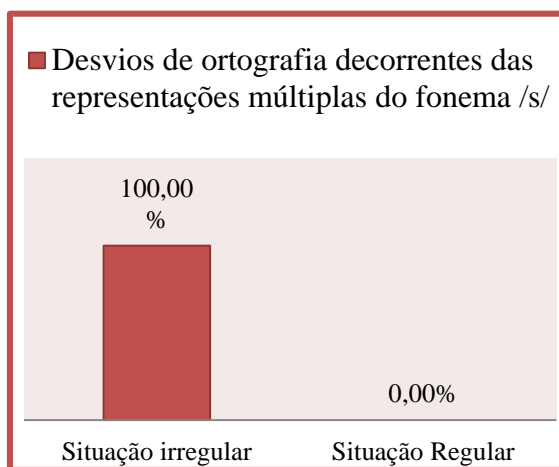
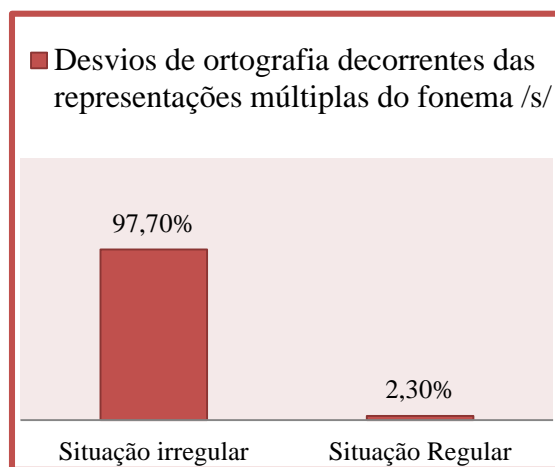


Gráfico 6: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ – atividades de 6 a 8 do GC



Percebemos, conforme os gráficos 5 e 6, que nas primeiras atividades todos os erros decorrentes das representações múltiplas do fonema /s/, produzidos pelos alunos do GC, ocorreram em contexto irregular, ou seja, quando não há um princípio gerativo que garanta a escrita correta. Já nas atividades de refacção, ocorreu um desvio ortográfico produzido em contexto regular, isto é, quando há uma regra que garante a escrita correta de um vocábulo.

Nos gráficos 7 e 8 apresentamos os percentuais de desvios ortográficos relacionadas aos contextos regulares e irregulares da unidade sonora /s/, produzidos pelos alunos do GE.

Gráfico 7: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ – atividades de 1 a 5 do GE

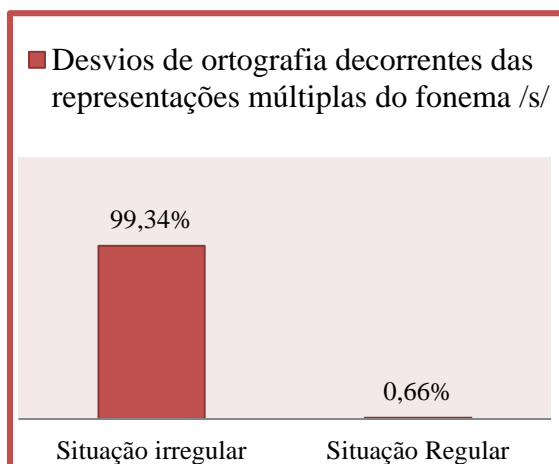
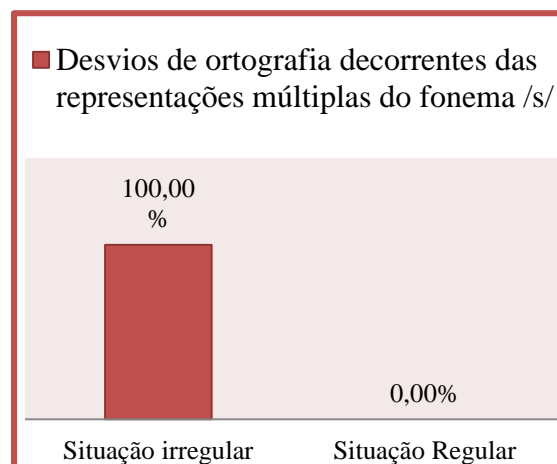


Gráfico 8: Erros decorrentes das regularidades e irregularidades do fonema /s/ – atividades de 6 a 8 do GE



Conforme ressaltamos nos gráficos 7 e 8, nas atividades de 1 a 5, o percentual de erros cometidos pelos aprendizes do GE, em contexto regular, foi de 0,56%, já nas atividades de reescrita, não observamos desvios nesse contexto, uma vez que todas as alterações ortográficas foram ocasionadas pelas arbitrariedades do sistema ortográfico.

Os alunos, na aprendizagem sobre o sistema ortográfico, devem ser conscientizados das limitações impostas pelo próprio sistema, assim deverão compreender que o fonema /s/, em início de palavras, é representado pelo grafema *s*, diante das vogais *a*, *o*, *u* e pelos grafemas *s* ou *c*, diante das vogais *e* e *i*, bem como de que não iniciamos, no PB, vocábulos com *ç*. O conhecimento desses contextos regulares e irregulares auxiliará os aprendizes na apropriação gráfica do referido fonema.

O professor, ao ensinar ortografia, deve também saber, conforme Nóbrega (2013), que, apesar de o aluno ter se apropriado do conhecimento em relação ao emprego de um determinado fonema, em diversos contextos, essa apropriação não assegura que esse aprendiz nunca mais cometa algum desvio ortográfico. A etapa de sistematização leva tempo e exercitação para que ocorra a aprendizagem efetiva das regras e a compreensão das irregularidades. Nesse processo, o aluno deve ser instigado a avaliar sua própria aprendizagem, para observar o que aprendeu e o que ainda deve ser aprendido.

Com relação à utilização de grafemas inapropriados para fazer a representação do fonema /s/, apresentamos nos gráficos 9 e 10 o percentual dos desvios cometidos pelos alunos de ambos os grupos.

Gráfico 9: Erros decorrentes do uso indevido de grafemas para representar o fonema /s/ – percentual do erros do GC

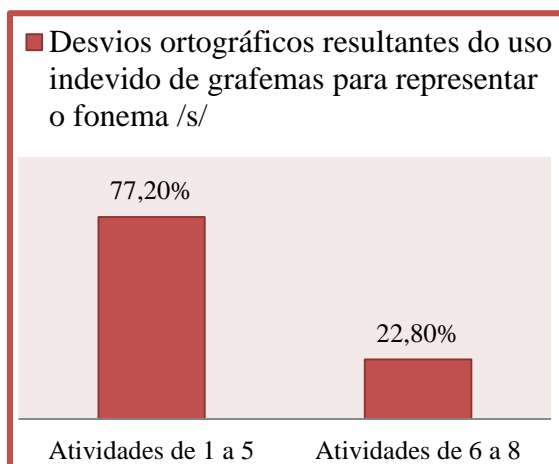
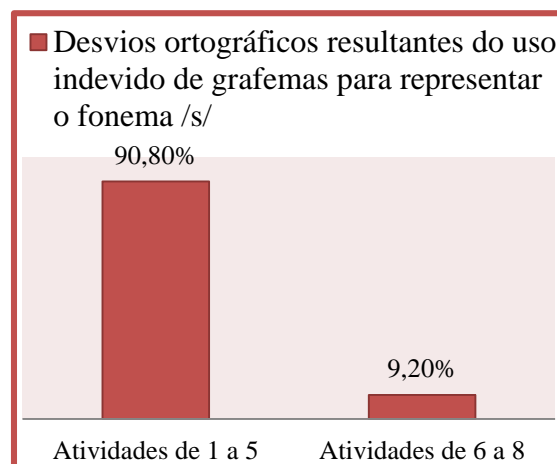


Gráfico 10: Erros decorrentes do uso indevido de grafemas para representar o fonema /s/ – percentual dos erros do GE



Das cento e setenta e cinco alterações ortográficas ocasionadas pelas múltiplas representações do fonema /s/, cometidas pelos alunos do GC, cento e uma ocorreram com a utilização inapropriada de grafemas para efetivar a notação desse fonema, setenta e oito nas atividades de 1 a 5 e vinte e três, nas atividades de 6 a 8. Na escrita dos alunos desse grupo, houve grande redução na quantidade dos erros cometidos nas segundas tarefas, em comparação com as primeiras. Esses dados revelam que os aprendizes do GC entenderam que há grafemas que não podem representar o som /s/, em determinadas situações, de acordo com o que analisamos no gráfico 9.

No GE os dados revelam que, dos cento e setenta e nove desvios de ortografia relativos à categoria em análise, oitenta e sete aconteceram com o emprego inapropriado de grafemas para representar a unidade sonora /s/, setenta e oito nas atividades de 1 a 5 e oito, nas de reescrita. Notamos que ocorreu, nesse grupo, uma redução mais expressiva do que no GC, quanto aos erros ocasionados pela utilização inapropriada de grafemas para fazer a notação da unidade sonora /s/, segundo ressaltamos ao confrontar os dados do gráfico 10, com os do gráfico 9. Essa redução expressiva, na quantidade desses tipos de erros, evidencia que os alunos do GE compreenderam que há limitações no sistema para representar determinados sons e que o fonema /s/ está entre os que têm várias representações fonográficas.

Nesse contexto, observamos que os alunos do GE cometeram menos alterações ortográficas do que os alunos do GC, na utilização de formas gráficas indevidas para representar o fonema /s/, nas segundas atividades. Esse fato evidencia que o ensino sistemático e reflexivo realizado no GE auxiliou os educandos a se apropriarem melhor do conhecimento relativo ao sistema ortográfico e às relações fonográficas.

Para Faraco (2010), quando se trata do ensino das relações irregulares do sistema ortográfico, a aprendizagem da forma correta da palavra está intrinsicamente associada à memorização e é nessa perspectiva que o professor deve trabalhar sistematicamente.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas em sala de aula, para ensinar sistemática e reflexivamente, devem permitir ao educando descobrir e formular a regularidade, assim como compreender os contextos arbitrários para que possa prever os grafemas que representam determinados fonemas.

Partilhamos também, nesse panorama de ensino, o pensamento de Nóbrega (2013), para quem o diagnóstico tem papel relevante no ensino, já que é por meio dele que o professor saberá que conhecimento seus alunos possuem e quais os que ainda precisam adquirir. E assim como a autora, também pensamos que esse ensino reflexivo de ortografia não tem como objetivo erradicar as alterações ortográficas, mas “[...] antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e escapar das armadilhas” (NÓBREGA, 2013, p. 50).

Destacamos que o ensino de ortografia no GE foi efetivado através de atividades interventivas elaboradas com o objetivo de permitir aos aprendizes ver, ouvir, falar, escrever, refletir e sistematizar os conhecimentos referentes à ortografia. Nesse contexto, buscamos possibilitar aos alunos do referido grupo, a compreensão das relações fonográficas e o uso efetivo dessas, na escrita.

Ao cotejar os resultados, dos dois grupos participantes deste estudo, notamos que a quantidade de desvios ortográficos analisados foi superior, nas atividades de 1 a 5, nas escritas dos aprendizes do GE, ressaltamos que nessas atividades ainda não tínhamos realizado a intervenção no referido grupo. Já nas tarefas de 6 a 8, isto é, depois da intervenção no GE, as alterações ortográficas foram mais produtivas nas escritas dos alunos do GC.

Apesar de observarmos que os alunos do GE, nas atividades de reescrita, tiveram melhor desempenho do que os do GC, enfatizamos que eles permaneceram cometendo erros associados às correspondências múltiplas do fonema /s/, utilizando grafemas que competiam e que não competiam para representar essa unidade sonora.

No que diz respeito aos desvios produzidos em situação regular, notamos que esses aconteceram apenas na escrita de dois alunos, um do GC e um do GE. Acreditamos que esse número reduzido de alterações ortográficas, na dada situação, é decorrente do fato de os aprendizes, de ambos os grupos, já conhecerem determinadas restrições de correspondências fonográficas, no sistema ortográfico. Em relação ao uso indevido de grafemas para represen-

tar o fonema /s/, nas segundas tarefas, percebemos que os aprendizes do GC apresentaram mais alterações ortográficas nesse contexto, do que os do GE.

Ressaltamos ainda que foram notórias, em ambos os grupos analisados, as dificuldades que os alunos apresentaram na aprendizagem das regularidades e irregularidades das relações fonográficas, especialmente as relativas ao fonema /s/, dada a quantidade de grafemas para fazer a notação dessa unidade sonora.

As nossas análises revelaram que os dois grupos reduziram a quantidade dos erros ortográficos, mas os alunos do GE tiveram melhor desempenho, quanto à apropriação gráfica do fonema /s/, posterior à intervenção, do que os alunos do GC. Atribuímos esse resultado às práticas de ensino sistemático de ortografia realizadas no GE, que propiciaram aos aprendizes desse grupo compreender de forma reflexiva as correspondências entre grafemas e fonemas.

5.3 A proposta de intervenção

Depois da coleta e análise dos dados com os alunos, desenvolvemos um projeto de intervenção, procurando contemplar as principais necessidades encontradas, em relação à aprendizagem sobre o sistema ortográfico, mais enfaticamente do fonema /s/.

O desenvolvimento da proposta de intervenção ocorreu levando em conta a aprendizagem da ortografia, a categorização dos erros ortográficos, a análise das principais dificuldades dos alunos na hora de grafar, o conhecimento e a compreensão das irregularidades do sistema ortográfico.

Na efetivação de um bom ensino, devemos pensar em procedimentos metodológicos que sejam concernentes às necessidades do educando, como: planejamentos específicos de acordo com o diagnóstico realizado na turma, promoção do ensino-aprendizagem de forma reflexiva, trabalho com leitura, produção de textos espontâneos e direcionados, sobre diversas temáticas contextualizadas em sala de aula, assim como atividades de refacção posterior desses textos.

É importante durante o processo de ensino reflexivo a feitura de atividades que possibilitem ao aluno ver, falar, ler, escrever e ouvir as palavras, para que ele perceba as unidades que as constituem, assim, o educando estará refletindo sobre o que está aprendendo e terá, de fato, um ensino-aprendizagem reflexivo e sistemático que lhe permite apropriar-se melhor das convenções ortográficas.

Esses procedimentos possibilitam que os alunos compreendam mais sobre o que estão lendo, interpretando e produzindo, tenham oportunidade de aprimorar sua escrita, desenvolvam habilidades diversas e aprendam efetivamente acerca da norma ortográfica e, consequen-

temente, isso resultará na minimização dos problemas decorrentes da não apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico.

Apresentamos quatro propostas de atividades para trabalhar com o ensino sistemático do fonema /s/ em situações regulares e irregulares. Tais atividades foram desenvolvidas com o objetivo de fazer o aprendiz refletir sobre as relações grafemas-fonemas e compreender a não biunivocidade entre essas relações. Além disso, temos também o intuito de propiciar aos alunos a apropriação do conhecimento referente às regularidades e às irregularidades do fonema /s/.

Salientamos que o professor, ao mediar o conhecimento sobre o sistema ortográfico, deve estabelecer quais são os contextos mais produtivos de erros dos seus alunos, bem como quais as formais mais cabíveis para minorá-los.

Atividade 1- Trabalhar a regularidade e irregularidade do fonema /s/ em início de palavra.

Objetivos:

- Possibilitar a descoberta da regularidade do fonema /s/ em início de palavra;
- Desenvolver estratégias de sistematização dessa regularidade;
- Entender a situação de irregularidade do fonema /s/ em início de sílaba diante das vogais *e*, *i*.
- Perceber a diferença sonora do fonema /s/ em situação regular e irregular no início de palavra.

O que esperamos com o desenvolvimento desta atividade é que os alunos não cometam mais erros associados ao contexto regular do fonema /s/, uma vez que a aprendizagem de tal regularidade deverá permitir que o educando compreenda e internalize a regra, bem como a utilize posteriormente.

Regra 1 regular: O fonema /s/ será representado pelo grafema *s*, em início de palavras diante das vogais orais *a*, *o*, *u*, nestes casos, a representação é 100% regular. Quando está diante das demais vogais, a situação muda de panorama. Exemplificando: *saco*, *soco*, *suco* / *caco*, *coco*, *cuco*. Caso haja a substituição do *s*, no dado contexto, pela outra letra que pode representar o fonema /s/, o *c*, ocorre a mudança de sentido da palavra. Assim, se o aluno compreender essa relação, não haverá mais erros nesse contexto regular em início de palavra.

Irregularidade: O fonema /s/ em início de palavra antes das vogais *e*, *i*, pode ser representado pelas consoantes *s* e *c*.

Os erros a seguir foram retirados dos dados coletados na pesquisa: “*capato*” – *sapato*; “*caia*” – *saia*. Nestes casos, a escrita correta é feita pela letra *s* representando o fonema /s/, ou seja, é uma correspondência regular, mas o aluno, por desconhecimento da convenção, faz a grafiação de forma inadequada.

Antes de iniciar o trabalho com a sistematização do ensino de ortografia, devemos esclarecer que as correspondências entre grafema e som não são sempre biunívocas, já que ocorrem as situações de concorrência. Assim, o aprendiz deverá ser informado de que há casos em que existe uma única relação entre grafema e fonema, como também há os casos em que um único grafema representa mais de um fonema e vice-versa.

Na sala de aula, antes de iniciar qualquer atividade, é preciso que o professor mostre para os alunos a finalidade e a importância dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem, assim eles compreenderão o motivo de ter que executar determinadas tarefas escolares.

Para iniciar a atividade o professor pode selecionar um texto do Livro Didático e realizar uma leitura coletiva com os alunos. Depois, solicitar que eles retirem do texto lido palavras que tenham a unidade sonora /s/ em início de palavra. Caso o texto não apresente um número significativo de vocábulos com o fonema a ser evidenciado, o professor pode constituir um *corpus*, com palavras que apresentem correspondências regulares e arbitrárias. O intento é fazer os alunos perceberem que, no contexto abordado, diante das vogais *a, o, u* o som é representado pela letra *s*, ou seja, é uma relação regular e que diante de *e, i*, pelas letras *s* ou *c*, neste caso temos irregularidade.

Sapo	Caro	Soco	Sempre	Soma	Suco
Centro	Curado	Colocação	Sudeste	Curimatá	Copo
Sinto	Cimento	Salada	Culpa	Cenoura	Curto
Cintura	Cala	Soldado	Sílaba	Surto	Sandra
Camada	Cedido	Semente	Cemitério	Sela	Cilada

A atividade é para ser realizada individualmente, apesar disso, haverá interação contínua dos educandos com o professor e durante o processo aqueles deverão verbalizar as regras, levantar hipóteses, que podem ou não ser coerentes com a atividade proposta, eles devem também justificar suas escolhas na hora da formulação das regras.

Os alunos deverão separar as palavras em dois grupos: as que iniciam com *s* e as que iniciam com *c*. A partir da separação, eles irão lê-las e identificar a diferenciação sonora da consoante *c*, representando o fonema /k/ e o /s/, diante das vogais *a, o, u e e, i*, respectivamente, assim como perceber que diante de todas as vogais o *s* representa o mesmo som, isto é, o fonema /s/.

Palavras iniciadas com a letra <i>s</i>	Palavras iniciadas com a letra <i>c</i>
Sapo – sinto – soco – sempre – Sudeste – sílaba – salada – soldado – soma – Sandra – suco – sela – semente – surto.	Centro – cintura – caro – curado – cimento – cala – coloca – culpa – camada – cedido – curto – copo – cilada – cenoura – Curimatá – cemitério.

Depois os aprendizes deverão fazer outras duas colunas, uma com as palavras nas quais não há dúvida quanto à escrita e outra com as palavras de contextos concorrentes, nas quais não é possível ter certeza quanto à grafia correta, apenas se já conhecerem a forma gráfica da palavra.

Não há dúvidas na escrita	Há dúvidas na escrita
Sapo – soco – Sudeste – salada – soldado – Soma – Sandra – suco – surto – caro – Curado – cala – coloca – culpa – Camada – curto – copo – Curimatá.	Sinto – sempre – sílaba – sela – semente – centro – cintura – cimento – cedido – cilada – cenoura – cemitério.

Os alunos deverão formular as regras e explicá-las, mesmo que não utilizem termos gramaticais, porque o nosso foco é outro. O professor, por sua vez, quando observar alguma inadequação, deverá auxiliar, por meio de perguntas e possibilitar que os alunos reflitam sobre o que estão aprendendo. Salientamos que, durante esse processo, o professor não deverá fazer correções, sua atuação será de observador-mediador.

O processo de apropriação do fonema /s/, na situação enfocada, deverá propiciar ao aluno a conscientização sobre a regularidade e a irregularidade da convenção ortográfica. A partir do momento que isso ocorrer, eles compreenderão melhor a relação assimétrica entre grafema e fonema e terão mais segurança na seleção dos grafemas a ser utilizados na escrita das palavras que fizerem parte do contexto abordado.

As regras e irregularidades realizadas pelos alunos serão discutidas e o professor deve observar as (in) adequações dessas formulações. Nesse contexto, os alunos deverão concluir a situação em que o fonema /s/ é regular ou irregular em início de palavra.

Os alunos deverão verbalizar tais regras e irregularidades, realizar as formulações de forma coletiva e anotá-las em cartazes, para fixar na sala. No caso das irregularidades, os aprendizes terão contato com o dicionário e saberão que, quando se tem dúvida quanto à escrita de uma palavra, ele tem grande importância, porque auxilia, dando-nos a forma correta da palavra. Para que isso ocorra é preciso que o aluno, primeiro, se familiarize com o dicionário, depois aprenda a manuseá-lo adequadamente, porque com a aprendizagem progressiva da ortografia, o uso dessa ferramenta de apoio deve ser realizado apenas para tirar dúvidas relativas às relações de irregularidades.

Por fim, o professor pode solicitar uma produção textual de tema livre²¹, na qual os alunos devem utilizar palavras que contenham a unidade sonora na posição estudada. É preciso que o gênero solicitado pelo professor tenha sido abordado em sala de aula. Durante as produções textuais, é relevante também o trabalho com atividades que possibilitem aos alunos revisar e refazer esses textos.

O professor, no desenvolvimento do ensino sistemático e reflexivo, deve criar estratégias que possibilitem aos alunos, desde os anos iniciais, desenvolver as habilidades de produzir, revisar/ler e refazer as produções textuais.

Atividade 2 - Trabalhar os sufixos *ês*, *ez*.

Objetivos

- Promover a descoberta da regularidade;
- Sistematizar a regularidade;
- Compreender as regras de uso dos sufixos – *ês* e – *ez*.
- Utilizar palavras com os sufixos – *ês* e – *ez* em operações mais complexas como produção de texto.

O que se espera com a aplicação desta atividade é que os alunos compreendam a regularidade em evidência. Eles devem perceber que o som de – *ês* e – *ez* é o mesmo, apesar de ser escritos com letras diferentes. Posterior à aplicação, esperamos que os aprendizes utilizem os

²¹ É importante que o professor, ao propor atividades que envolvam produção de texto, tanto com tema livre, quanto com tema definido, estabeleça o gênero a ser utilizado pelo aluno. Nesse contexto, é também relevante definir quem será o interlocutor do aprendiz.

princípios gerativos quando forem escrever palavras que contenham a correspondência trabalhada na atividade e entendam a importância de utilizar a regra na escrita de palavras até desconhecidas. Além disso, visamos conscientizar sobre o uso do dicionário, assim quando a dúvida prevalecer, o aluno deverá consultá-lo.

Regra de uso: As consoantes *s* e *z*, dos sufixos – *ês* e – *ez* representam a unidade sonora /s/. Seu emprego, no entanto, é regular morfológico-gramatical, já que quando sabemos a classe gramatical a que a palavra pertence, nesse contexto, temos a certeza da forma como grafá-la. O sufixo – *ês* é empregado na formação de palavras que designam profissão, títulos honoríficos de posição social e nacionalidade (camponês, marquês, chinês), enquanto – *ez* é usado na formação de substantivos abstratos derivados de adjetivos (fluidez, honradez, limpidez). A aprendizagem desses conhecimentos é muito importante e necessária para os alunos, todavia, para que eles entendam e não apenas decorem essas regras, é preciso um trabalho diferenciado, efetivado por meio de um ensino sistematizado de ortografia.

Antes de começar a atividade para trabalhar com os sufixos – *ês* e – *ez*, é preciso que o professor explique para os alunos a finalidade e a importância dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem sobre a convenção ortográfica.

Os alunos, durante as leituras que estiverem realizando, devem observar e anotar as palavras terminadas com – *ês* e – *ez*. Quando reunirem um número considerável de palavras, deve ser feita uma lista no quadro com elas. Os aprendizes as separarão em duas colunas: uma com as terminadas em – *ês* e a outra com as terminadas em – *ez*.

Feito isto, será realizada uma análise para averiguar se todas contêm, de fato, os sufixos evidenciados (as palavras *mês* e *fez*, por exemplo, não têm em suas constituições os sufixos analisados), caso todas tenham, devemos solicitar aos alunos que observem se as palavras de cada coluna têm algo em comum. Os aprendizes devem notar que são as questões associadas às classes gramaticais que determinam o uso dos sufixos em estudo.

Posteriormente, deverá ser pedido que os alunos debatam, discutam em dupla, levantem questionamentos, reflexões e que interajam com a aprendizagem que estão adquirindo. Durante esse processo, o professor estará percorrendo toda a sala, instigando os alunos a refletir sobre a ortografia, e, quando houver impasses em relação às formulações, deve auxiliar por meio de perguntas que ajudarão os aprendizes na descoberta da regularidade em estudo.

Quando houver a formulação das regras, ocorrerá a socialização e as considerações em relação a elas. Deve-se observar a necessidade de realizar ou não alguma adequação à elaboração dos educandos, caso haja, o professor vai intervir, sem formular a regra, pois esta tarefa

é dos educandos, mas incitando-os a refletir sobre a ortografia. As regras também deverão ser anotadas em um cartaz pelos alunos e afixadas na sala de aula.

Posteriormente às formulações, podemos propor a atividade a seguir.

“Sei que tento me vencer e acabar com a mudez
Quando chego perto, tudo esqueço e não tenho vez
Me consolo, foi errado o momento, talvez
mas na verdade nada esconde essa minha timidez...”

(*Timidez*, Biquini Cavadao)

Disponível em: <<http://letras.mus.br/biquini-cavadao/44607/>> Acesso em: 21 de Janeiro de 2015

“A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez”
(*Somos Quem Podemos Ser*, Engenheiros do Hawaii)

Disponível em: <<http://letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/12899/>> Acesso em: 21 de Janeiro de 2015

“O mundo é pequeno prá caramba
Tem alemão, italiano, italiana
O mundo, filé à milanesa
Tem coreano, japonês, japonesa...”

(*O Mundo*, Lenine)

Disponível em: <<http://letras.mus.br/lenine/834425/>> Acesso em: 21 de Janeiro de 2015

Aplicando as regras.

1) As letras das músicas relacionadas contêm palavras que evidenciam os sufixos – *ês* e – *ez*.

De acordo com as formulações realizadas, responda as questões:

a) Por que as palavras *inglês* e *japonês* são grafadas com o sufixo – *ês*?

b) As palavras *mudez*, *timidez* e *embriaguez* são escritas como sufixo – *ez*. Justifique a afirmativa.

c) Observe as palavras *vez* e *talvez*. Podemos afirmar que a escrita delas com – *ez* no final é justificada pelos mesmos motivos de *mudez*, *timidez* e *embriaguez*? Explique.

d) Organize uma lista de palavras com os sufixos – *ês* e – *ez*. Depois as separe em duas colunas, uma com as palavras escritas com – *ês* e a outra com as grafadas com – *ez*. Posteriormente, faça uma nova listagem e divida novamente as palavras, mas desta vez em três colunas, uma com as que apresentam o sufixo – *ês*, outra com as que têm o sufixo – *ez* e uma terceira com as que são terminadas por – *ês* ou – *ez*, mas que essa terminação não é designadora de sufixo.

2) Agora que você já conhece a grafia de uma quantidade razoável de palavras que apresentam os sufixos – *ês* e – *ez*, faça uma produção de texto e utilize palavras que contenham esses sufixos. Obedeça aos critérios estabelecidos pelo professor e se lembre de que o tema da produção textual é livre. Posteriormente à feitura do seu texto, faça revisão e refacção antes da entrega da versal final ao professor.

Atividade 3- Trabalhar a irregularidade do fonema /s/ em posição medial, depois de coda silábica.

Objetivos:

- Descobrir a irregularidade do fonema /s/ em contexto medial, depois de coda;
- Elaborar estratégias de sistematização da irregularidade;
- Compreender a situação de irregularidade do fonema /s/ no contexto apontado;
- Entender o uso do ç;

Esperamos que, com esta atividade, os educandos compreendam a irregularidade do fonema /s/ em contexto medial, depois de silábica. O entendimento da irregularidade propiciará ao aluno compreender que apenas três letras podem ser utilizadas para representar a unidade sonora: *s*, *c* e *ç*, na posição evidenciada. Esse fato reduzirá a situação de concorrência na hora selecionar os grafemas para escrever as palavras que contêm o fonema em estudo em tal contexto.

Irregularidade 1: O fonema /s/ em posição medial, depois de coda silábica, diante das vogais *a*, *o*, *u* pode ser representado pelas letras *s* e *ç*. O *ç* só aparece antes das vogais *a*, *o*, *u* (*ação*, *açougue*, *açúcar*). Não há, portanto, uma regra que assegure a escrita correta do vocábulo que apresenta o fonema em tal posição.

Irregularidade 2: O fonema /s/ em posição medial, depois de coda silábica, diante das vogais *e*, *i* pode ser representado pelas letras *s* e *c*. Não há também uma regra que assegure a escrita correta da palavra que apresenta o fonema nessa posição.

Na escrita de alunos do 5º ano, encontramos erros ortográficos decorrentes do fonema /s/ no mencionado contexto: “*dansando*”, “*sinsseras*”. Em todos estes casos a correspondência entre grafema e fonema é irregular, assim, faz-se necessário conhecer a forma gráfica das palavras para poder grafá-las corretamente.

No desenvolvimento do ensino sistemático de ortografia do fonema /s/, devemos explicar a posição de uso do fonema a ser analisada e, quando houver segurança de que os alunos compreenderam, devemos desenvolver a atividade de sistematização. Nesse contexto, é imprescindível esclarecer que grafemas podem representar a unidade sonora na mencionada posição. Antes de começar a atividade, o professor deve esclarecer aos educandos o propósito dela, para que eles assimilem melhor sobre a importância de executar as tarefas que serão solicitadas.

A atividade se inicia com a leitura de um texto do Livro Didático ou de outro livro. Os alunos deverão retirar do texto lido palavras que contenham o fonema /s/ em posição medial, depois de coda silábica. Para não utilizar essa denominação, optamos por usar a expressão “som de ‘s’ no meio de palavra e início de sílaba”. Dentre as palavras selecionadas, professor e alunos deverão escolher algumas para ser trabalhadas.

Com essa lista, os alunos deverão, em duplas, sistematizar as irregularidades, por meio da separação das palavras em três colunas: uma com a representação do *s*, outra do *c* e uma terceira do *ç*. Durante a organização das colunas, o professor deverá auxiliá-los na descoberta das irregularidades. Os aprendizes terão que ler, ouvir e observar a sonoridade do fonema /s/ e deverão notar que o som é o mesmo, apesar de representado por letras diferentes. Esse processo é importante, porque ajudará o aluno a internalizar que nem sempre ocorre a relação biunívoca entre grafemas e fonemas, assim como entender os diferentes grafemas que representam o fonema /s/ no contexto evidenciado.

As duplas começarão a formular as irregularidades e deverão perceber os contextos complementares de emprego do *ç* e do *c*, antes das vogais *a*, *o*, *u* e *e*, *i*, respectivamente. Deverão observar que o *s* vai representar o fonema /s/, no mencionado contexto, depois de consoante e antes de vogal (tenso), uma vez que, se for empregado entre vogais, terá som do fonema /z/ (*casa*).

Os alunos necessitarão compreender que o uso do *ç* não deve ser feito em início de palavra (“*çou*” / *sol*, “*çeconha*” / *cegonha*), que ele tem o som do fonema /s/ e não ocorre diante das vogais *e*, *i* (“*voçê*”), apenas antes de *a*, *o*, *u*. Em relação ao correspondente complementar do *ç*, o *c*, os aprendizes, por meio da sistematização, necessitarão compreender que esse, representando a unidade sonora em estudo, ocorre antes de *e*, *i* (“*parese*” / *parece*).

Além disso, é importante os alunos notarem que tal unidade sonora representada pelo dígrafo *ss*, só ocorrerá entre vogais, nunca entre uma consoante e uma vogal (“*sinsseras*” / *sinceras*). A internalização desse conhecimento auxiliará o aluno na escolha dos grafemas para escrever as palavras que contenham o fonema em estudo na posição enfocada, diminuindo a possibilidade de símbolos para representar o fonema /s/.

Depois da formulação das irregularidades, deve-se socializá-las em sala de aula e explicá-las, para que os alunos construam, em conjunto, as formulações em relação ao emprego do fonema /s/ em posição medial, depois de coda silábica. O professor terá que observar se haverá ou não a necessidade de adequar tais formulações, assim como deverá ajudá-los na hora das formulações das irregularidades. Os alunos, em grupos, anotarão as irregularidades em cartazes e as colarão na sala de aula, para que sejam consultadas.

Depois dessa etapa, o professor pode sistematizar as formulações por meio da aplicação da atividade a seguir.

1) No início dos estudos da unidade sonora enfocada, você fez uma leitura e selecionou palavras para serem trabalhadas em sala de aula. Dessas, escolha 10 palavras e liste. Certifique-se de que elas têm realmente o fonema estudado, na posição abordada.

2) Explique o uso das letras para representar o fonema em estudo das palavras que você selecionou na primeira questão.

3) Apresentamos quatro palavras que contêm a unidade sonora estudada. Essas palavras, porém, estão escritas de forma incorreta. De acordo com o que você sistematizou, refletiu e aprendeu sobre a ortografia, justifique por qual motivo tais palavras estão escritas em desacordo com a norma ortográfica.

“*Remorsso*”

“*Voçê*”

“*Parese*”

“*Çegonha*”

4) Explique, com suas palavras, as irregularidades do fonema estudado na posição de “meio de palavra e início de sílaba”.

5) Faça uma produção de texto, cujo tema é livre, e utilize palavras que contenham a unidade sonora estudada, na posição em foco. Obedeça aos critérios estabelecidos pelo professor. Lembre-se de todas as formulações realizados por você e seus colegas em sala de aula

e das formas gráficas das palavras que memorizou. Antecipe as possibilidades de escolha das letras, mas, quando houver dúvidas, você poderá consultar o dicionário. Antes de entregar a versão final, faça a revisão e a refacção do seu texto.

Atividade 4 - Trabalhar a irregularidade do fonema /s/ em contexto intervocálico.

Objetivos:

- Propiciar a descoberta da irregularidade do fonema /s/ em contexto intervocálico;
- Desenvolver estratégias de sistematização da irregularidade no dado contexto;
- Utilizar as irregularidades em situações mais complexas, como as produções textuais.
- Entender a importância da memorização da forma gráfica nas irregularidades.

É esperado com o desenvolvimento desta atividade que os alunos entendam a complexidade da grafiação do fonema /s/ entre vogais. Por meio desse entendimento, eles compreenderão melhor a relação grafema-fonema e perceberão que esse contexto é o que apresenta mais competitividade de grafemas para representar a unidade sonora em foco, dessa forma é imprescindível entender a necessidade de memorizar as palavras que contêm essas irregularidades.

Por se tratarem de situações arbitrárias, é preciso que trabalhem com palavras que sejam mais frequentes e usuais na língua escrita. Assim, o professor pode negociar com os alunos, por exemplo, uma lista de palavras a ser memorizada, cuja escrita não deverá mais ser feita de forma incorreta.

Irregularidade: Na situação intervocálica a unidade sonora /s/ tem oito grafemas para representá-la: *ss, ç, sç, xs, c, sc, x, xc*. O *s* e o *z* nessa posição representam o fonema /z/. Os grafemas: *ss, ç, sç* são usados diante das vogais *a, o, u* e os grafemas *ss, c, sc, x, xc* antes das vogais *e, i*. No dado contexto as representações do fonema /s/ pelos grafemas *sc, x* e *xc* são mais raras e a representação mais frequente é o dígrafo *ss*.

A compreensão das regularidades das irregularidades entre grafemas e sons é relevante para a apropriação da convenção ortográfica, porque é indispensável saber que nem sempre um som corresponde a uma única letra e vice-versa. A partir do momento em que os alunos tiverem conhecimento disso, eles passarão a entender melhor determinados aspectos da ortografia.

As palavras “*palhaço*”, “*carrosa*”, “*caroseu*”, “*fássil*” foram retiradas de textos de alunos do 5º ano. Todas apresentam o fonema /s/ em situação intervocálica e, possivelmente,

devido à concorrência de grafemas para representá-lo, temos um alto índice de erros ortográficos nesse contexto.

Antes de iniciar o trabalho com o fonema /s/ em situação intervocálica, o professor deverá estar seguro de que os alunos compreenderam o contexto a ser abordado. É preciso também que os aprendizes compreendam a complexidade do que será trabalhado, nesse contexto, o professor deve expor a finalidade da atividade para a aprendizagem deles.

A atividade tem início com a leitura de livros escolhidos pelos alunos, que devem selecionar palavras que contenham o fonema em foco na posição intervocálica. Quando constituírem um *corpus*, o professor anotará no quadro as palavras escolhidas, os aprendizes deverão analisá-las e identificar que grafemas podem representar o fonema /s/ naquele contexto.

Os alunos serão agrupados em duplas, devendo debater e levantar questões sobre o fonema estudado. O trabalho em pequenos grupos ou em duplas permite a interação entre os educandos e propicia o confronto de hipóteses por meio da verbalização do que se está aprendendo. Nessa interação, esses aprendizes devem justificar, verbalizar, debater e refletir sobre o conteúdo abordado e chegar, em conjunto, à formulações sobre as irregularidades observadas.

Durante todo esse processo, o professor deverá percorrer a sala e observar as (in)adequações que estão sendo formulados e quando julgar necessário deve intervir por meio de perguntas que permitam ao aluno refletir sobre o conteúdo e entender melhor sobre as irregularidades.

Os alunos, nessa sistematização, deverão concluir que são muitos grafemas para representar o fonema /s/, no contexto evidenciado. Nesse sentido, eles entenderão a necessidade de memorizar a forma gráfica das palavras mais usuais e frequentes que apresentam a irregularidade evidenciada.

É esperado também que os aprendizes percebam a relevância do trabalho com as famílias das palavras, porque, apesar da irregularidade, o conhecimento de alguns contextos auxilia a escolha dos grafemas, como, por exemplo, o uso complementar de *sc* diante de *e*, *i*, e *sç* antes de *a*, *o*, *u* (*desça*, *descer*, *descia*, *desço*) e do *c* diante de *e*, *i* e do *ç* antes de *a*, *o*, *u* (*lançar*, *lance*, *lançou*). Assim, o aluno não tem que memorizar todas as palavras de uma mesma família, a memorização da forma gráfica de uma palavra servirá de base para a escrita de outras de mesma origem.

Quando houver a formulação das irregularidades, devemos promover a socialização. Os alunos, em conjunto, deverão explicar tais irregularidades, assim como justificar que grafemas podem representar a unidade sonora /s/ no contexto abordado.

No ensino sistemático do fonema /s/ em posição intervocálica, desenvolvemos uma atividade para trabalhar com seis grafemas que representam essa unidade sonora: *ss*, *ç*, *sç*, *c*, *sc* e *x*. Antes de iniciar a atividade os alunos deverão memorizar a forma gráfica de 30 palavras que contenham o fonema /s/ em contexto intervocálico, selecionadas previamente por eles e pelo professor. Posteriormente, inicia-se um “jogo da memória”.

O material necessário para a atividade é: um tabuleiro, fichas com as palavras lacunadas selecionadas para o jogo e um dado.

O modelo do tabuleiro pode ser conforme o sugerido a seguir:

SS - 1	Ç - 2	SÇ - 3
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
C - 4	SC - 5	X - 6
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

As fichas devem ser de tamanho proporcional ao tabuleiro, e com a escrita das palavras selecionadas: pássaro, professor, travesseiro, profissão, osso, máximo, próximo, proxi-

midade, auxílio, trouxe, açúcar, doença, criança, lançar, coração, lancei, cócegas, você, vacina, infância, cresçam, desça, nasçamos, cresço, desço, consciência, adolescente, descida, nascimento, discente. Mostramos a seguir o exemplo da ficha com a palavra lacunada.

Pá__aro

O dado utilizado no jogo da memória pode ser branco e de plástico, conforme o modelo:



Regras do jogo:

- 1 Os aprendizes colocam o tabuleiro em uma mesa e ao lado desse colocam as trinta fichas.
- 2 Cada número do dado corresponde a um grafema que representam o fonema /s/ em contexto intervocálico.
 - 1 - palavra escrita com *ss*.
 - 2 - palavra escrita com *ç*.
 - 3 - Palavra escrita com *sç*.
 - 4 - palavra escrita com *c*.
 - 5 - palavra escrita com *sc*.
 - 6 - palavra escrita com *x*.
- 3 Realiza-se um sorteio para saber quem inicia o jogo. O aluno joga o dado e começa o jogo.
- 4 Caso o aluno coloque a ficha no lugar errado no tabuleiro, ele perde uma jogada.
- 5 Se o número sorteado já estiver completo no tabuleiro, o aluno pode escolher qualquer outro número que faça parte do jogo e colocar a ficha.
- 6 Vence quem colocar mais fichas nos locais corretos.
- 7 O jogo só termina quando todas as fichas estiverem nos lugares apropriados.

Posterior a esse jogo, pode-se solicitar que os aprendizes produzam um texto de tema livre, seguindo os critérios estabelecidos pelo professor, utilizando palavras que contenham a unidade sonora estudada, no contexto evidenciado. Os alunos deverão revisar o texto antes de entregar a versão final.

O professor deve perceber que as questões concernentes à ortografia são complexas e exigem dele habilidades técnico-pedagógicas, entre outras, para efetivar um bom ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A nossa pesquisa apresentou reflexões concernentes à aprendizagem da ortografia, mais especificamente à apropriação gráfica do fonema /s/, por alunos do 5º ano de duas escolas públicas municipais da cidade de Santa Cruz do Piauí – PI. Na investigação do nosso objeto de estudo, analisamos os textos e os ditados imagéticos produzidos por 16 (dezesesseis) alunos e observamos que alterações ortográficas foram mais produtivas, para isso levamos em consideração as categorizações de erros ortográficos propostas por Lemle ([1982] 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013).

Os alunos foram divididos em dois grupos, o GC, no qual exercemos apenas a função de observadora, e o GE, no qual atuamos como professora-pesquisadora e estabelecemos estratégias de ensino reflexivo de ortografia pautadas nas teorias de autores como Morais (1999, 2000, 2007), Nóbrega (2013), Zorzi (1998), Monteiro (1999) e outros. Na efetivação das nossas práticas de ensino, no GE, desenvolvemos atividades interventivas que foram elaboradas por meio da observação dos contextos regulares e irregulares do fonema/s/.

Realizamos também, neste estudo, a caracterização das práticas relativas ao ensino de ortografia das professoras do GC e a relação existente entre essas práticas, o conhecimento das docentes acerca do sistema ortográfico e a aprendizagem dos alunos desse grupo sobre a convenção ortográfica. Para isso, aplicamos duas atividades, com o objetivo de caracterizar as práticas das docentes do GC em relação ao ensino da ortografia e de analisar o conhecimento dessas professoras acerca das regras e das irregularidades do sistema ortográfico, sobretudo do fonema /s/.

Os dados das duas professoras do GC, na atividade 1, revelaram que elas, quanto às práticas de ensino de ortografia, não desenvolvem em sala de aula tarefas que possibilitem aos aprendizes ter contato com o ensino sistemático da norma, já que desenvolvem o trabalho pautado em perspectivas tradicionais de ensino ortográfico e na concepção de que os alunos aprendem por meio de atividades mecânicas, ou de repetições e treinos ortográficos, ou de conhecimento da forma correta de grafar dada palavra, sem refletir sobre as relações fonográficas presentes nela. Em ambos os casos notamos que essas práticas de ensino estão longe dos padrões que possibilitam aos aprendizes ver, ouvir, falar, escrever e compreender o sistema ortográfico, com suas regularidades e irregularidades.

Em relação à segunda atividade, referente ao conhecimento da **P1** e da **P2** sobre o sistema ortográfico, notamos que esse conhecimento das docentes, averiguado por meio das res-

postas, é insuficiente para lidar com o ensino de ortografia, uma vez que elas evidenciaram não ter domínio das relações assimétricas entre grafemas e fonemas. Esse fato foi notório nas respostas das três questões propostas nessa atividade.

A nossa análise evidenciou também que as práticas inadequadas para ensinar a ortografia e a falta de conhecimento das professoras do GC, sobre o sistema ortográfico, tiveram relação com a aprendizagem das relações fonográficas pelos alunos desse grupo, apesar de não ser um fator determinante para compreensão de algumas correspondências entre grafemas e fonemas.

Observamos que as docentes do GC se ressentem, tanto das práticas inadequadas para ensinar ortografia, como da falta de conhecimento para realizar esse ensino de forma reflexiva e sistemática. Nesse contexto, defendemos que é indispensável ao professor que trabalha com o ensino do PB ter uma formação que possibilite a ele conhecer a estrutura, a organização e o funcionamento da língua que leciona, pois só assim ele obterá êxito no ensino-aprendizagem, não só da convenção ortográfica, como também de outros aspectos da língua.

Percebemos, de acordo com a análise dos dados das professoras do GC, que o conhecimento das docentes acerca do sistema ortográfico e as práticas delas, relativas ao ensino de ortografia, teve relação com a aprendizagem dos alunos. Ratificamos essa proposição ao co-tejar os dados dos aprendizes do GC e do GE, nos quais notamos que a aprendizagem dos alunos desse segundo grupo, no que diz respeito ao fonema /s/, foi mais sólida e eficiente.

Os dados revelam que esses resultados foram decorrentes das práticas de ensino desenvolvidas no GE, nas quais os alunos tiveram contato com atividades que lhes permitiram compreender conscientemente que o sistema ortográfico possui situações regulares e irregulares. Ressaltamos ainda que as nossas ações didáticas foram efetivadas a partir de atividades diagnósticas que nos permitiram compreender o que os alunos já conheciam sobre o sistema ortográfico e quais as necessidades mais emergentes de aprendizagem relacionada a esse sistema.

Nesse contexto, defendemos que para ensinar a língua portuguesa, mais notadamente os aspectos ortográficos, é preciso investir tanto na formação inicial desses professores dos anos iniciais, para que eles conheçam melhor as especificidades do ensino da língua, quanto na formação continuada, que possibilitará aos docentes a ampliação dos saberes relativos à língua que lecionam, pois terão suporte teórico e prático para efetivar um ensino significativo e sistemático da ortografia.

Quanto às análises dos textos dos alunos do GC e do GE, observamos que os erros mais frequentes foram os relacionados às representações múltiplas do fonema /s/, corroboran-

do os resultados de estudos de autores como Zorzi (1998, 2009) e Miranda et al. (2005). Os nossos dados também evidenciaram que dada a multiplicidade de formas gráficas para representar esse fonema, *c, s, ss, z, sc, ç, sç, xs, xc* e *x*, a maior parte do erros ocorre em contextos arbitrários.

Como o ensino no GE foi pautado em atividades interventivas que possibilitaram aos educandos ver, ouvir, falar, escrever e refletir sobre a convenção ortográfica, percebemos que os alunos que passam por um processo interventivo desenvolvem mais consciência das relações fonográficas do que os aprendizes que não passam por esse processo. Pensamos que isso seja reflexo das ações didáticas utilizadas no ensino-aprendizagem, já que os educandos que têm um ensino sistemático entendem melhor as regularidades e irregularidades do sistema e compreendem os contextos em que a grafiação da palavra é realizada por meio de regras e os que precisam de estratégias de memorização.

As análises comparativas, em relação à quantidade total dos erros cometidos pelos aprendizes do GC e do GE, revelam-nos que nas atividades de 1 a 5, o número de erros ocasionados pela representação do fonema /s/ foi maior no GE do que no GC. Todavia, nas atividades de 6 a 8, os alunos do GC cometeram mais erros do que os do GE.

Notamos também, nas alterações ocorridas, que houve redução significativa da quantidade de desvios cometidos pelos alunos de ambos os grupos se compararmos as atividades de reescrita, com as primeiras. Mas essa redução foi mais significativa no GE.

Com relação às alterações ortográficas ocorridas em contexto regular, ressaltamos que esse tipo de incidência foi muito reduzida, restringindo-se a duas ocorrências, uma cometida pelo A1GC e a outra pelo A6GE. Em ambos os casos, os desvios ocorreram com a utilização inapropriada do grafema *ç*, para representar o fonema /s/. Essa baixa ocorrência de desvios ortográficos em situação regular evidencia que os alunos, do GC e do GE, já dominam determinadas limitações do próprio sistema.

Já quanto à utilização de grafemas inapropriados para fazer a notação do fonema em foco, nas segundas tarefas, os alunos do GC produziram mais alterações ortográficas, no dado contexto, do que os do GE. Percebemos que nos dois grupos houve significativa redução do uso de formas gráficas indevidas para representar a unidade sonora /s/, se compararmos as atividades de 6 a 8, com as de 1 a 5, contudo no GE, essa diminuição foi mais expressiva.

Mencionamos ainda que, em ambos os grupos participantes do nosso estudo, observamos as dificuldades impostas, aos alunos, pela apropriação das relações assimétricas entre grafemas e fonema, mais notadamente a aprendizagem ortográfica da unidade sonora /s/, objeto desta pesquisa.

Apesar de os aprendizes do GE mostrarem maior domínio das relações fonográficas do que os aprendizes do GC, não podemos deixar de mencionar que nem todos obtiveram resultados totalmente satisfatórios, já que na escrita de dadas palavras, alguns continuaram utilizando fonemas inapropriados para efetivar a notação do fonema /s/. Assim, percebemos que, quando se trata da aprendizagem da unidade sonora estudada nesta pesquisa, por mais que o aluno entenda a situação regular e compreenda as irregularidades, não há nada que assegure a escrita correta quando temos um vocábulo em contexto de concorrência, fato observado na escrita dos aprendizes de ambos os grupos.

Acreditamos que é imprescindível no ambiente escolar o professor ter formação adequada à área em que atua, para desenvolver práticas de ensino que sejam concernentes às realidades dos seus alunos. Ressaltamos que é preciso, quanto ao ensino de ortografia nos anos iniciais, rever determinadas práticas realizadas que não contribuem para aprendizagem efetiva acerca do sistema ortográfico.

Percebemos, diante do panorama apresentado, que é necessária a realização do ensino de ortografia de forma sistemática. Assim, o professor inicia diagnosticando as necessidades mais imediatas de aprendizagem dos seus alunos e depois estabelece ações didáticas que possibilitem a esses aprender a norma ortográfica de forma significativa. Pensamos que é indispensável o ensino ortográfico ser realizado de forma que contemple as situações regulares e irregulares, para que os alunos compreendam os contextos fonográficos do PB. Esse ensino sistemático deve ter início nos anos iniciais e se prolongar por todo o ciclo escolar dos alunos.

Nesse contexto, acreditamos que o nosso estudo foi relevante por nos possibilitar: compreender melhor os tipos de erros mais frequentes nas escritas dos alunos do 5º ano do GC e do GE, isto é, as representações múltiplas do fonema /s/; entender de que forma as práticas de ensino ortográfico das professoras do GC e conhecimento dessas influenciaram a apropriação sobre a convenção ortográfica dos alunos desse grupo; desenvolver uma proposta de intervenção, no GC, que apresentou o fonema /s/ em todos os contextos que esse fonema aparece em uma palavra, possibilitando, dessa forma, uma aprendizagem mais eficiente do sistema ortográfico, com suas relações assimétricas entre grafemas e fonemas.

Por fim, ressaltamos que ainda há muito a ser investigado sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, não apenas nos anos iniciais, mais ao longo de todo o ciclo escolar. Todavia, defendemos, que é imprescindível, nesse contexto, o desenvolvimento de práticas que viabilizem o ensino sistemático e reflexivo e isso só ocorrerá se o professor souber lidar com o que é regular e irregular no sistema ortográfico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Pâmela Renata Machado. **O nível de representação do conhecimento ortográfico de professoras dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BATTISTI, Elisa. VIEIRA, Maria José Blaskovski. O sistema vocálico do português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Leda Bisol (org). 4.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A*, 1989, vol. 5, n.2: 185-224.
- _____. O sândi e a ressilabação. In: **Letras hoje**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 159-168, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- _____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999 a (Coleção Leituras no Brasil).
- _____. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999 b (Coleção Leituras no Brasil).
- _____. **Análise fonológica: introdução à teoria e prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Ideias sobre Linguagem)
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- _____. **Problemas de linguística descritiva**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, [1969] 2002.
- _____. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Petrópolis, RJ: Vozes, [1953] 2008.
- _____. **Dicionário de linguística e gramática**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Estrutura da língua portuguesa**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, [1970] 2013.
- Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Acesso em: 12 de Junho de 2014.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Leda Bisol (org). 4.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CRISTÓFARO SILVA, Taís. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

HORA, Demerval da. O. **Fonética e fonologia**. 2009. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf> Acesso em: 06 de outubro de 2014

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a Língua Portuguesa).

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. (Tradução Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002

_____. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Fundamentos)

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEAL, Telma Ferraz. ROAZZI, Antonio (99 - 119). A criança pensa... e aprende ortografia. In MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 109-124

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17.ed. São Paulo: Ática, [1982] 2009.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Carlos. **Oralidade e escrita**. In: Signótica, 9: 119-145, jan. dez. 1997

_____. DIONISIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Carlos. DIONISIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Carlos. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MELO, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, Alessandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 77-94

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. **O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição**. Linguagem e Cidadania. Revista Eletrônica, UFSM. jul/dez; edição 14, 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, v. 1, p. 141-162.

MONARETTO, Valéria N. O.; QUEDNAU, Laura Rosane; HORA, Dermeval da. As consoantes do português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Leda Bisol (org). 4.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – asado” o uso do “s” sob ótica daquele que aprende. In MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alessandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 11-28

MORESI, Eduardo (org). **Metodologia da pesquisa**. Brasília – DF: EdUCB, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013. (Como eu ensino)

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

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. (Tradução de Enid Abreu Dobránszky). Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PEDROSA, Juliene Lopes R.; HORA, Demerval. **Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL . Edição especial n. 1, 2007.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Linguística**. 6.ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

REGO, Lucia Lins Browne. BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas (pp 21-41). In MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

REGO, Lucia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44

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

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003 b.

SILVA, Miriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 a. p. 61-76

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paula: Parábola Editorial, 2006.

SOUSA, Ana Joana. **Minha Santa Cruz: meu pedacinho de chão**. Acervo da Biblioteca Municipal Professora Maria das Dores Santos Martins. Santa Cruz do Piauí: 2014.

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

_____. **Como escrevem nossas crianças: estudo do desempenho ortográfico em alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas**. 1. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009. v. 1. 64p .

APÊNDICES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (APÊNDICE 1)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Aprendizagem ortográfica do fonema /s/: um estudo sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de alunos do 5º ano”**. Neste estudo, temos como objetivo geral: analisar os erros ortográficos, relacionados ao fonema /s/, em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender como ocorre a aprendizagem ortográfica dos alunos, visamos investigar, de forma mais detalhada, os erros ortográficos decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/. Pretendemos averiguar como ocorrem tais erros e quais as dificuldades que eles representam para alunos em processo de apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico. Os benefícios desta pesquisa são referentes à revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes.

A participação do menor é muito importante e ela se daria por meio da produção de textos escritos espontâneos e de ditados imagéticos e interativos. Gostaríamos de esclarecer que a participação neste estudo é totalmente voluntária e que a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do menor.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: quanto à metodologia, será, com base nos objetivos, exploratória e descritiva, em relação aos procedimentos, será de campo, no que se refere à análise dados, terá cunho quali-quantitativo. Os dados serão coletados de outubro a dezembro de 2014 em duas etapas: uma com as professoras do 5º ano e a outra com os alunos do 5º ano, de duas escolas municipais de Santa Cruz do Piauí –PI, a escola *A* e a escola *B*. Pretendemos identificar a forma como as professoras trabalham com o ensino de ortografia, bem como entender a relação que existe entre o conhecimento que elas têm sobre as regras que regem o sistema ortográfico e a aprendizagem de seus alunos sobre tais aspectos. Analisaremos os ditados imagéticos e as produções escritas dos alunos do 5º ano, faremos uma categorização de erros que será formulada com base em estudos de autores como Lemle ([1982], 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013) e proporemos uma intervenção, na escola *B*, que visa minimizar os erros decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/.

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse

estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo,

visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato das professoras e dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, os alunos e as professoras têm assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venham a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for 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.

Santa Cruz do Piauí, ____ 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: MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS
ENDEREÇO: RUA NÉ ARISTARCO, 820, CENTRO
SANTA CRUZ DO PIAUÍ (PI) - CEP: 64545-000
FONE: (89) 880181-10/ E-MAIL: aldetrudes@gmail.com



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (APÊNDICE 2)

Prezada Senhora _____, gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa “**Aprendizagem ortográfica do fonema /s/: um estudo sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de alunos do 5º ano**”. Neste estudo, temos como objetivo geral: analisar os erros ortográficos, relacionados ao fonema /s/, em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender como ocorre a aprendizagem ortográfica dos alunos, visamos investigar, de forma mais detalhada, os erros ortográficos decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/. Pretendemos averiguar como ocorrem tais erros e quais as dificuldades que eles representam para alunos em processo de apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico. Os benefícios desta pesquisa são referentes à revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de questionário proposto, entrevista semiestruturada escrita, participação em uma atividade escrita envolvendo três (3) questões relacionadas ao fonema /s/, além de observação e coleta de dados em sua sala de aula, nos meses de outubro a dezembro de 2014. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: quanto à metodologia, será, com base nos objetivos, exploratória e descritiva, em relação aos procedimentos, será de campo, no que se refere à análise dados, terá cunho quali-quantitativo. Os dados serão coletados de outubro a dezembro de 2014 em duas etapas: uma com as professoras do 5º ano e a outra com os alunos do 5º ano, de duas escolas municipais de Santa Cruz do Piauí –PI, a escola *A* e a escola *B*. Pretendemos identificar a forma como as professoras trabalham com o ensino de ortografia, bem como entender a relação que existe entre o conhecimento que elas têm sobre as regras que regem o sistema ortográfico e a aprendizagem de seus alunos sobre tais aspectos. Analisaremos os ditados imagéticos e as produções escritas dos alunos do 5º ano, faremos uma categorização de erros que será formulada com base em estudos de autores como Lemle ([1982], 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013) e proporemos uma intervenção, na escola *B*, que visa minimizar os erros decorrentes das múltiplas representações do fonema

/s/.

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato das professoras e dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, os alunos e as professoras têm assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venham a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação 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, _____ após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Santa Cruz do Piauí, ____ de _____ de 2014.

Participante

Assinatura da Pesquisadora

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: MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS
ENDEREÇO: RUA NÉ ARISTARCO, 820, CENTRO
SANTA CRUZ DO PIAUÍ (PI) - CEP: 64545-000
FONE: (89) 880181-10/ E-MAIL: aldetrudes@gmail.com



TERMO DE ASSENTIMENTO (APÊNDICE 3)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Aprendizagem ortográfica do fonema /s/: um estudo sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de alunos do 5º ano**”. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar os erros ortográficos, relacionados ao fonema /s/, em ditados imagéticos e em produção escrita espontânea de alunos do 5º ano.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender como ocorre a aprendizagem ortográfica dos alunos, visamos investigar, de forma mais detalhada, os erros ortográficos decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/. Pretendemos averiguar como ocorrem tais erros e quais as dificuldades que eles representam para alunos em processo de apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico. Os benefícios desta pesquisa são referentes à revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes.

Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: por meio da produção de textos escritos espontâneos e de ditados imagéticos e interativos. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: quanto à metodologia, será, com base nos objetivos, exploratória e descritiva, em relação aos procedimentos, será de campo, no que se refere à análise dados, terá cunho quali-quantitativo. Os dados serão coletados de outubro a dezembro de 2014 em duas etapas: uma com as professoras do 5º ano e a outra com os alunos do 5º ano, de duas escolas municipais de Santa Cruz do Piauí –PI, a escola A e a escola B. Pretendemos identificar a forma como as professoras trabalham com o ensino de ortografia, bem como entender a relação que existe entre o conhecimento que elas têm sobre as regras que regem o sistema ortográfico e a aprendizagem de seus alunos sobre tais aspectos. Analisaremos os ditados imagéticos e as produções escritas dos alunos do 5º ano, faremos uma categorização de erros que será formulada com base em estudos de autores como Lemle ([1982], 2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013) e proporemos uma intervenção, na escola B, que visa minimizar os erros decorrentes das múltiplas representações do fonema /s/.

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depre-

ciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato das professoras e dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, os alunos e as professoras têm assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venham a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for 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 assentimento 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 _____, 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 minha participação se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Cruz do Piauí, ____ de _____ de 2014 .

Assinatura do(a) 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: MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA PAULA QUADROS
ENDEREÇO: RUA NÉ ARISTARCO, 820, CENTRO
SANTA CRUZ DO PIAUÍ (PI) - CEP: 64545-000
FONE: (89) 880181-10/ E-MAIL: aldetrudes@gmail.com*

ANEXOS



CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS (ANEXO 1)

1 - Dados pessoais

Nome fictício: laura

Escola: A

Idade: 37

Sexo: feminino

2 - Formação profissional

() Ensino Médio curso _____

() licenciatura curta curso _____

(x) licenciatura plena curso licenciatura plena em Pedagogia

() pós-graduação/especialização curso _____

() outros _____

Especificar:

3- Experiência profissional

Tempo de serviço: 17 anos

Tempo em que atua nos anos iniciais 10 anos



CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS (ANEXO 1)

1 - Dados pessoais

Nome fictício: Marcelly

Escola: A

Idade: 30

Sexo: Feminino

2 - Formação profissional

() Ensino Médio curso _____

() licenciatura curta curso _____

(X) licenciatura plena curso Pedagogia

(X) pós-graduação/especialização curso Psicopedagogia

() outros _____

Especificar:

3- Experiência profissional

Tempo de serviço: 8 anos

Tempo em que atua nos anos iniciais 5 anos



ATIVIDADE 1 DAS PROFESSORAS – QUESTÕES RELATIVAS À PRÁTICA DE
ENSINO DE ORTOGRAFIA (ANEXO 2)

Nome

lauro

- 1) Quais as maiores dificuldades que o professor de língua portuguesa, nos anos iniciais, encontra no ensino de ortografia?
- 2) Como você aborda os conteúdos ortográficos?
- 3) Assim que começam a escrever, as crianças cometem muitos erros de ortografia. Ao analisar as produções escritas de seus alunos, como você corrige tais erros?
- 4) As palavras “misa” e “quiz” foram encontradas em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Por que, em sua opinião, os alunos têm dificuldades de grafar tais palavras?
- 5) Qual a explicação que daria na hora de ensinar as regras / irregularidades que regem as palavras do item 4?
- 6) Que atividades você desenvolve para trabalhar o ensino de ortografia? Geralmente segue apenas os conteúdos do Livro Didático?
- 7) O sistema ortográfico apresenta situações regulares e arbitrárias. De que forma você aborda isso em sala de aula?
- 8) O ditado é um instrumento muito utilizado no ensino de ortografia. Você o utiliza? Com que objetivos?
- 9) Se você utiliza ditado, qual (quais) o (s) critério (s) para escolher as palavras?
- 10) Atividades de leitura e produção de texto são utilizadas por alguns professores para ensinar ortografia. Você acredita que são eficientes para a aprendizagem dos alunos? Justifique.

- ① Conseguiu ensinar os alunos a escreverem. Também temos dificuldades com a leitura, mas as dificuldades com a escrita são muito maiores.
 - ② com treinos ortográficos.
 - ③ Colocando-os para escreverem a palavra de forma correta, com repetição das escritas de forma errada.
 - ④ Por conta dos sons das consoantes ('s' e 'z') eles ouvem a mesma pronúncia, quando o 'z' vem no final da palavra.
 - ⑤ Que o 'z' no final da palavra tem som de 's', e o 'ss' também possui o som de somente um 's'.
 - ⑥ Treino de palavras com ditado. Não sei se apenas o livro Didático, pergunto em outras fontes.
 - ⑦ Com a explicação da pronúncia e da escrita, mas até participar dessa pesquisa eu nunca tinha ouvido falar sobre regularidade e irregularidade da ortografia.
 - ⑧ Sim, com o intuito de fazer o aluno melhorar a escrita e reconhecer a palavra correta.
 - ⑨ As palavras com sons de 's', 'ss', 'z', 'zz', 'z'.
 - ⑩ Sim. Porque é através da leitura e escrita que o aluno vai desenvolver na pronúncia e na escrita.
-



ATIVIDADE 1 DAS PROFESSORAS – QUESTÕES RELATIVAS À PRÁTICA DE
ENSINO DE ORTOGRAFIA (ANEXO 2)

Nome Marcelly

- 1) Quais as maiores dificuldades que o professor de língua portuguesa, nos anos iniciais, encontra no ensino de ortografia?
- 2) Como você aborda os conteúdos ortográficos?
- 3) Assim que começam a escrever, as crianças cometem muitos erros de ortografia. Ao analisar as produções escritas de seus alunos, como você corrige tais erros?
- 4) As palavras “misa” e “quiz” foram encontradas em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Por que, em sua opinião, os alunos têm dificuldades de grafar tais palavras?
- 5) Qual a explicação que daria na hora de ensinar as regras / irregularidades que regem as palavras do item 4?
- 6) Que atividades você desenvolve para trabalhar o ensino de ortografia? Geralmente segue apenas os conteúdos do Livro Didático?
- 7) O sistema ortográfico apresenta situações regulares e arbitrárias. De que forma você aborda isso em sala de aula?
- 8) O ditado é um instrumento muito utilizado no ensino de ortografia. Você o utiliza? Com que objetivos?
- 9) Se você utiliza ditado, qual (quais) o (s) critério (s) para escolher as palavras?
- 10) Atividades de leitura e produção de texto são utilizadas por alguns professores para ensinar ortografia. Você acredita que são eficientes para a aprendizagem dos alunos? Justifique.

- 1º Geralmente o professor que vai ministrar as aulas não é formado na língua portuguesa, não conhece as regras, por isso sentiremos muitas dificuldades.
 - 2º Através da explicação do conteúdo, tentando explicar as regras para os alunos.
 - 3º Aponte o erro e mostre a eles como a palavra é escrita corretamente.
 - 4º Porque eles ainda não conhecem as regras.
 - 5º Não, porque o 'ss' é usado entre duas vogais, isso é uma regra da ortografia, o quê eu não sei explicar.
 - 6º Leitura de textos, produção, ditado e atividades. Além do livro didático do tema pesquisa em outros livros didáticos.
 - 7º Eu nunca tinha ouvido falar sobre isso, sempre pensei que todos os palavras tinham uma regra para ajudar a escrever certo.
 - 8º Sim. Com o objetivo dos alunos mostrarem se aprenderam o que foi trabalhado em sala de aula.
 - 9º De acordo com o conteúdo está sendo trabalhado.
 - 10º Sim. Porque através da produção de texto o professor vai observar ou avaliar se eles aprenderam.
-



ATIVIDADE 2 DAS PROFESSORAS – QUESTÕES RELATIVAS AO CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA ORTOGRÁFICO (ANEXO 3)

Nome: laurya

A atividade que propomos a você nessa etapa está dividida em três questões.

A primeira consiste de quatro palavras encontradas em textos de alunos. Gostaríamos que você explicasse as motivações que os levaram a escreverem-nas ortograficamente errado.

A segunda ocorrerá através de um ditado com 10 palavras pouco frequentes no nosso cotidiano, todas têm na grafia o fonema /s/.

A terceira consta de uma tarefa de erros intencionais.

1ª questão:

As palavras: “prinseza”, “çolidão”, “profisional” e “profição” foram extraídas de textos de alunos do Ensino Fundamental. Em sua opinião, todas elas são regidas por regras? Explique por que esses erros ortográficos acontecem na escrita de muitos alunos.

Acredito que todos esses erros são motivados por conta dos sons das letras. 'Prinseza' - por causa da pronúncia do 'z', pois o 's' entre vogais tem som de 'z'. 'çolidão' - por conta do som do 'ç' que tem som de 's'. 'Profisional' - por conta do som do 's' que possui o mesmo som de 'ss'. 'Profição' - por causa do 'ç', que possui o som de 's'.

2ª questão:

Nesta atividade você vai escrever palavras com o fonema /s/, de uso infrequente. Posteriormente vai explicar o porquê de sua grafia.

Ditado:

- 1 - eligens, Por conta do som, o som de 's'.
- 2 - ciaganteite, Por conta do som, o som de 's':
- 3 - basitene, Por conta do som, o som de 's'.
- 4 - dabecia, Por conta do som, o som de 's'.
- 5 - exúcio, Por conta do som, o som de 's'.
- 6 - facistização, Por conta do som, o som de 's'.
- 7 - casange, Por conta do som, o som de 's'.
- 8 - encelite, Por conta do som, o som de 's'.
- 9 - darsana, Por conta do som, o som de 's'.
- 10 - mustiqueis, Por conta do som, o som de 's'.

3ª questão:

As tarefas de transgressões ortográficas são usadas em alguns estudos sobre a aquisição de ortografia. Nesta tarefa você vai escrever propositalmente de forma incorreta, como se fosse um aluno seu e explicar o porquê dos erros.

Palavras: *solução*, *circo*, *seco*, *ensinar*, *nossa* e *açúcar*.

Transgressões:

1 - *Solusão*, o aluno não conhece o som da palavra

2 - *Cirou*, o aluno se baseia só no som que ouve.

3 - *Ceco*, ele se baseia, de novo no som

4 - *Noua*, o som é o mesmo que *is*, aí o aluno confunde na hora de escrever.

5 - *Aruçar*, ele confunde o som e pensa que escreva com *ç*.



**ATIVIDADE 2 DAS PROFESSORAS – QUESTÕES RELATIVAS AO
CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA ORTOGRÁFICO (ANEXO 3)**

Nome: Marcelly

A atividade que propomos a você nessa etapa está dividida em três questões.

A primeira consiste de quatro palavras encontradas em textos de alunos. Gostaríamos que você explicasse as motivações que os levaram a escreverem-nas ortograficamente errado.

A segunda ocorrerá através de um ditado com 10 palavras pouco frequentes no nosso cotidiano, todas têm na grafia o fonema /s/.

A terceira consta de uma tarefa de erros intencionais.

1ª questão:

As palavras: “pinseza”, “colidão”, “profisional” e “profição” foram extraídas de textos de alunos do Ensino Fundamental. Em sua opinião, todas elas são regidas por regras?

Explique por que esses erros ortográficos acontecem na escrita de muitos alunos.

Não. 'pinseza' - porque o 's' tem som de 'z', isto é irregular.
'colidão' - porque não se pode iniciar palavras com 'ç'.
'profisional' - entre duas vogais usamos 'ss' e 's' quando
é um vogal e uma consoante.
'profição' - tem o mes-
mo som.

2ª questão:

Nesta atividade você vai escrever palavras com o fonema /s/, de uso infrequente.

Posteriormente vai explicar o porquê de sua grafia.

Ditado:

- 1 - *Aligero* - acho que o som é de 'c', mas poderia ser 's'.
- 2 - *siogpntiti* - acho é 's', também poderia ser 'c' pois tem o mesmo som.
- 3 - *basitene* - acho que é 's' nos dois, por conta do som.
- 4 - *abessia* - tem som de 'ss'?
- 5 - *scilio* - pode ser também com 'x'?
- 6 - *facilitização* - pode ser 'ss', mas acho que é 'sc'?
- 7 - *carangi* - pelo som coloquei 's', mas não sei se tá certo.
- 8 - *emsselite* - acho que é com 'ss', pois o som é forte.
- 9 - *darsôna* - tem som de 's', ou acho.
- 10 - *mutiques* - tem som de 's' no final da palavra.

3ª questão:

As tarefas de transgressões ortográficas são usadas em alguns estudos sobre a aquisição de ortografia. Nesta tarefa você vai escrever propositalmente de forma incorreta, como se fosse um aluno seu e explicar o porquê dos erros.

Palavras: *solução*, *circo*, *seco*, *ensinar*, *nossa* e *açúcar*.

Transgressões:

- 1 - *Soluçãõ*, por observar não o som.
- 2 - *Circo*, porque ele escreve do jeito que fala.
- 3 - *Ceco*, porque o som é o mesmo.
- 4 - *Nosa*, porque não conhece a regra do som forte.
- 5 - *Açucar*, porque o 'ç' tem som de 'ss' e o aluno não reconhece.

ATIVIDADES DE COLETAS DADOS DOS ALUNOS (ANEXO 4)

Atividade 1 – Recontagem da fábula “*A cigarra e a formiga*”

A atividade ocorreu através da leitura de uma adaptação da fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine. Passamos um vídeo da mencionada fábula e pedimos que os alunos a recontassem. Ressaltamos que nesta atividade os alunos não tiveram acesso à versão escrita da fábula.

A Cigarra e a Formiga

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou: - Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! O verão é para gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno.

Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer.

Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha.

A cigarra então aconselhou:

- Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga.

Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

- Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e comentou:

- Hum! O inverno ainda está longe, querida!

Para cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo.

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga.

Abrindo a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio.

Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa. Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra: - No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós. Para cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

Texto disponível em < <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=9#ixzz3AJAkN>
Tv> Acesso em: 5 de Fevereiro de 2014.

Atividade 2 – Ditado imagético

Nesta atividade usamos imagens, para que a pronúncia não tivesse alguma influência sobre a escrita dos alunos, que foram projetadas no data-show. Todas as imagens tinham em sua grafia a presença do fonema /s/, tanto em situação regular, como em situação arbitrária.

Imagens projetadas: sapato, cebola, circo, saia, palhaço, carroça, linguça, alface, serrote, carrossel, cerca, cenoura, céu, sol.

Atividade 3 – Ditado interativo

No desenvolvimento da atividade usamos um texto trabalhado em sala de aula. Dessa forma, fizemos um ditado interativo, destacamos que a pronúncia das palavras não foi feita de forma artificial, uma vez que isso acarretaria na inviabilização da análise das hipóteses que os alunos estavam formulando sobre a ortografia. Nesta atividade temos o fonema /s/ em situações regulares e irregulares.

“Durante o jantar da família, todos estão tomando sopa tranquilamente, quando Joãozinho começa a gritar:

– Paiê! Pai, pai!

– Pare com isso agora! – repreende o pai, bravo. –Quantas vezes eu já te disse que não se deve gritar desse jeito à mesa? A hora da refeição é uma hora de paz! A partir de agora calado, senão vai ficar de castigo!

Silêncio geral, todos continuam tomando suas sopas, até que um misto de remorso e curiosidade faz o pai perguntar:

– Mas, afinal, o que você queria me dizer, hein?

– Ah, eu só ia falar que tinha uma mosca nadando na sua colher de sopa....”

TADEU, Paulo. Continua proibido para maiores – mais piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2008, p. 16 In: CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Dománico. **Porta aberta**: língua portuguesa. 5º ano. São Paulo: FTD, 2011.

Atividade 4 – Aplicação de texto com palavras lacunadas.

Realizamos a leitura de uma adaptação da fábula *A raposa e a cegonha*, de Esopo. Os alunos tiveram acesso à versão impressa, fizeram uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura coletiva. Posterior a isso, os textos foram recolhidos e entregamos o mesmo texto, porém com lacunas nas palavras que apresentavam grafemas que representavam o fonema /s/. Dessa forma, visamos diagnosticar as dificuldades que os alunos encontraram na hora de grafar a mencionada unidade sonora.

A raposa e a cegonha

A raposa e a __egonha mantinham boas rela__ões e pare__iam ser amigas __in__eras. __erto dia, a raposa convidou a __egonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de __opa. Para ela foi tudo muito fá__il, mas a __egonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

– __into muito di__e a raposa, pare__e que vo__ê não gostou da sopa.

– Não pen__e ni__o, respondeu a __egonha. Espero que, em retribui__ão a esta visita, vo__ê venha em breve jantar comigo.

No dia __eguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando __entaram à mesa, o que havia para jantar estava contido num jarro alto, de pesco__o comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o fo__inho. Tudo o que ela con__eguiu foi lamber a parte externa do jarro.

– Não pedirei desculpas pelo jantar, di__e a __egonha, a__im vo__ê __ente no próprio estômago o que __enti ontem.

Moral da história - Quem com ferro fere, com ferro __erá ferido.

Texto disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/raposa-e-cegonha.html>> Acesso em 5 de fevereiro de 2014

Atividade 5 – Produção de um texto espontâneo

Um recurso que tem sido bastante utilizado na coleta de dados referentes à escrita dos alunos é a produção de textos espontâneos. O tema central da produção do texto foi “Os festejos da cidade de Santa Cruz do Piauí”. Utilizamos um texto motivador, para que os alunos tivessem contato maior com a temática a ser abordada. Fizemos interação com eles, levantamos questões e propiciamos que se posicionem sobre o assunto em foco. Depois pedimos que fizessem uma produção textual sobre o tema em destaque, do gênero crônica, cujos interlocutores eram os colegas de sala de aula. Possibilitamos, dessa forma, que os aprendizes se expressassem de forma espontânea, colocando em seus textos as hipóteses formularam sobre a convenção ortográfica.

Festividades de Santa Cruz

Santa Cruz é uma pequena cidade do interior piauiense que uma vez por ano é invadida por milhares de pessoas, durante o período dos festejos. Nessa cidade ocorre, ao mesmo tempo, o festejo religioso, no Morro do Padre Cícero, e o festejo de rua, no famoso “quadro da feira”.

Os Festejos de rua, em Santa Cruz do Piauí, acontecem nos dias 30, 31 de outubro e 1º de novembro. A comemoração é famosa na macrorregião de Picos-PI e chama a atenção de pessoas das mais variadas idades, sendo uma festividade com dezoito anos de tradição. Esta é a sexta edição da SANTACRUZ FOLIA e é uma continuidade do festejo que já acontecia na cidade com outro nome: FINAFOLIA, alusão clara aos dias de finados. A denominação da festa mudou, já que foram proibidas as festividades nas ruas no dia de finados (02 de novembro), por um decreto municipal.

Nesse período, a cidade também é marcada por grande movimento de fé, os festejos do padre Cícero Romão Batista. A cidade é abençoada todos os anos com a festa religiosa, que ocorre entre os dias 25 de Outubro e 02 de Novembro, marcados por novenas e orações, no famoso Morro do Padre Cícero, considerado por muitos como um dos principais pontos turísticos da cidade. A festa religiosa, organizada pela comunidade sem auxílio da Igreja Católica, já está consolidada em Santa Cruz e região, afinal, há mais de quatro décadas que a população demonstra sua fé e devoção ao padre. O mencionado evento culmina com uma grande procissão, que ocorre 02 de novembro e atrai milhares de fiéis de diversas partes do estado do Piauí e até de outros estados. A caminhada tem início na entrada da cidade e percorre a avenida principal,

a Rua Né Aristarco, até o início da escadaria, quando todos sobem até o alto do morro onde está erguida a cruz, ao lado da imagem de padre Cícero.

Fonte: Adaptado de Sousa (2014)

Atividade 6 – Refacção do reconto “*A cigarra e a Formiga*”.

Atividade 7 – Reescrita do ditado imagético.

Atividade 8 – Refacção do texto espontâneo.

Erros produzidos pelos alunos do Grupo Controle e do Grupo Experimental (ANEXO 5)

A1GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita do aluno	Para
Amaço	Amassou
Atividade 02 – Ditado imagético	
Carosa	Carroça
Linguisa	Linguixa
Aufaso	Alface
Cerote	Serrote
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Relacões	Relações
Paresiam	Pareciam
Dice	Disse
Pence	Pense
Niso	Nisso
Retribuição	Retribuição
Ceguinte	Seguinte
Conceguiu	Conseguiu
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Jatídiso	Já te disse
Cideve	Se deve
Decegei	Desse jeito
Cinão	Senão
Cilencio	Silêncio
Remosso	Remorso
Fais	Faz
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Prasa	Praça
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Veis	Vez
Pasando	Passando
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Sebola	Cebola
Çainha	Sainha
Palhasso	Palhaço
Linguisa	Linguixa
Aofasse	Alface
Cerote	Serrote
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Prasa	Praça
Dansemos	Dançamos

A2GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita da aluna	Para
Dice	Disse
Cumesou	Começou
Atividade 02 – Ditado imagético	
Linguisa	Linguiça
Cerrote	Serrote
Carrosel	Carrossel
Serca	cerca
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Asim	Assim
Cente	Sente
Centi	Senti
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Remoso	Remorso
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Comesou	Começou
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Linguissa	Linguiça
Carrocel	Carrossel
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A3GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita da aluna	Para
Disi	Disse
Atividade 02 – Ditado imagético	
Carossa	Carroça
Cerote	Cerrote
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Dise	Disse
Vosê	Você
Ceguinte	Seguinte
Asim	Assim
Cerá	Será
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comeca	Começa
Cidevegrita	Se deve gritar
Dese	Desse
Refeisão	Refeição
Remoso	Remorso
Fais	Faz
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Nosa	Nossa
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Carossa	Carroça
Cerrote	Serrote
Carrocéu	Carrossel
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Nosa	Nossa
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Sem erros	

A4GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita do aluno	Para
Pasa	Passa
Atividade 02 – Ditado imagético	
Carrosa	Carroça
Liguisa	Linguíça
Aufaso	Alface
Cerroti	Serrote
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Relassões	Relações
Paresiam	Pareciam
Sinseras	Sinceras
Parese	Parece
Retribuissão	Retribuição
Fosinho	Focinho
Dize	Disse
Asim	Assim
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Coiso	Com isso
Tindise	Te disse
Renoso	Remorso
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Carrosa	Carroça
Aufasi	Alface
Cerroti	Serrote
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A5GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita do aluno	Para
Priguisosa	Preguiçosa
Atividade 02 – Ditado imagético	
Sêbola	Cebola
Sirco	Circo
Palhaso	Palhaço
Carrosa	Carroça
Ligrisa	Linguiça
Senolra	Cenoura
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Sinseras	Sinceras
Niso	Nisso
Centaram	Sentaram
Dise	Disse
Cente	Sente
Cerá	Será
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
País	Paz
Remoso	Remorso
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Prasa	Praça
Pissina	Piscina
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Briguisosa	Preguiçosa
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Palhaco	Palhaço
Carrosa	Carroça
Linguisa	Linguiça
Alfase	Alface
Serca	Cerca
Senolra	Cenoura
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Prasa	Praça
Pissina	Piscina

A6GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita do aluno	Para
Prigisoza	Preguiçosa
Ese	Esse
Iasigarra	E a cigarra
Atividade 02 – Ditado imagético	
Sebola	Cebola
Chaia	Saia
Carocha	Carroça
Linguisia	linguiça
Carrosel	Carrossel
Senolra	Cenoura
Sêu	Céu
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Segonha	Cegonha
Relacões	Relações
Paresiam	Parecima
Sinseras	Sinceras
Serto	Certo
Fásil	Fácil
Dise	Disse
Parese	Parece
Niso	Nisso
Retribuição	Retribuição
Voçê	Você
Fosinho	Focinho
Asim	Assim
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Coniso	Com isso
Jatidise	Já te disse
Desegeito	Desse jeito
Refeisão	Refeição
Remoso	Remorso
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Priguisoza	Preguiçosa
Prosina	Aproxima
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Sebola	Cebola
Chaia	Saia
Carosa	Carroça
Linguisia	Linguiça
Alfaço	Alface
Cerote	Serrote
Carrosel	Carrossel
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A7GC

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita da aluna	Para
Presa	Pressa
Atividade 02 – Ditado imagético	
Cerrote	Serrote
Carroceu	Carrossel
Atividade 04 – Ditado interativo	
Refeição	Refeição
Remoso	Remorso
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Prosissão	Procissão
Selebrando	Celebrando
Promesas	Promessas
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Presa	Pressa
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Cerrote	Serrote
Carrocéu	Carrossel
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Prosissão	procissão
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Sem erros	

A8GC

Atividade 02 – Ditado imagético	
Carosa	Carroça
Cerrote	Serrote
Carrocel	Carrossel
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Cinseras	Sinceras
Dice	Disse
Niso	Nisso
Centaram	Sentaram
Asim	Assim
Cente	Sente
Centi	Senti
Cerá	Será
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Sirco	Circo
Cerrote	Serrote
Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 04 – Ditado interativo	
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A1GE

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita da aluna	Para
Veis	VeZ
Dise	Disse
Pacar	Passar
Felies	Feliz
Dansando	Dançando
Sigara	Cigarra
Seta	Certa
Atividade 02 – Ditado imagético	
Palhaso	Palhaço
Corrosa	Carroça
Liquisa	Linguiça
Alufase	Alface
Ceroti	Serrote
Caroseu	Carrossel
Secar	Cerca
Senora	Cenoura
Siu	Céu
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Paresiam	Pareciam
Segonha	Cegonha
Cinseras	Sinceras
Fássil	Fácil
Parese	Parece
Vosê	Você
Niço	Nisso
Fosinho	Focinho
Asim	Assim
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Silhesio	Silêncio
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Com vercando	Conversando
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Palhasso	Palhaço
Carrossa	Carroça
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Com vercando	Conversando
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Sem erros	

A2GE

Atividade 02 – Ditado imagético	
Escrita do aluno	Para
Alfaça	Alface
Carrocel	Carrossel
Serca	Cerca
Atividade 04 – Ditado interativo	
Remosso	Remorso
Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga” Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas Atividade 05 – Produção de texto espontâneo Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga” Atividade 07 – Refacção do ditado imagético Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A3GE

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita do aluno	Para
Dansa	Dança
Atividade 02 – Ditado imagético	
Sebola	Cebola
Palhaso	Palhaço
Carrossa	Carroça
Linguisa	Linguiça
Çerrote	Serrote
Senoura	Cenoura
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Paressiam	Pareciam
Sinsseras	Sinceras
Segonha	Cegonha
Fássil	Fácil
SSegonha	Cegonha
Parsse	Parece
Pence	Pense
Ceguinte	Seguinte
Centaram	Sentaram
Dice	Disse
Cente	Sente
Ssenti	Senti
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comessa	Começa
Tedice	Te disse
Cenão	Senão
Cilencio	Silêncio
Remosso	Remorso
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Palhasso	Palhaço
Carrossa	Carroça
Senoura	Cenoura
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A4GE

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita da aluna	Para
Veis	VeZ
Sigara	Cigarra
Dasava	Dançava
Presiza	Precisa
Dasa	Dançar
Presizamos	Precisamos
Feis	Fez
Lisão	Lição
Edise	E disse
Atividade 02 – Ditado imagético	
Palhaso	Palhaço
Carosa	Carroça
Lhiquisa	Linguiça
Aufase	Alface
Cerote	Serrote
Carosel	Carrossel
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Paresiam	Pereciam
Serto	Certo
Pence	Pense
Ceguinte	Seguinte
Centaram	Sentaram
Fosinho	Focinho
Conceguiu	Conseguiu
Acim	Assim
Cente	Sente
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Iso	Isso
Jatidise	Já te disse
Refeisão	Refeição
Silesio	Silêncio
Feis	Fez
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Padresicero	Padre Cícero
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Sircu	Circo
Palhasso	Palhaço
Carrossa	Carroça
Aufasse	Alface
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Císero	Cícero
Esas	Essas
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Sem erros	

A5GE

Atividade 02 – Ditado imagético	
Escrita do aluno	Para
Começou	Começou
Palhaco	Palhaço
Carrosa	Carroça
Linguisa	Linguiça
Carrosel	Carrossel
Cercar	Cerca
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Cinceras	Sinceras
Voçê	Você
Centaram	Sentaram
Centi	Senti
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comeca	Começa
Remosso	Remorso
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Casando	Caçando
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Começou	Começou
Dancaram	Dançaram
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Alfaçe	Alface
Cerrote	Serrote
Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A6GE

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Escrita do aluno	Para
Sigarra	Cigarra
Atividade 02 – Ditado imagético	
Palhaco	palhaço
Carrosa	Carroça
Linguisa	Linguiça
Aufase	Alface
Cerrote	Serrote
Carroceu	Carrossel
Senora	Cenoura
Çou	Sol
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Çeconha	Cegonha
Peresiam	Pareciam
Dice	Disse
Parese	Parece
Voçê	Você
Retribuição	Retribuição
Ceguinte	Seguinte
Centaram	Sentaram
Asim	Assim
Centi	Senti
Çerá	Será
Atividade 04 – Ditado interativo	
Comesa	Começa
Iso	Isso
Dise	Disse
Refeisão	Refeição
Silensio	Silêncio
Remoso	Remorso
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Curtisão	Curtição
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Cerrote	Serrote
Carrocel	Carrossel
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Sem erros	

A7GE

Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Sem erros	
Atividade 02 – Ditado imagético	
Escrita do aluno	Para
Sírcolo	Circo
Palhosa	Palhoça
Carroceu	Carrossel
Serca	Cerca
Senoura	Cenoura
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Paresiam	Pareciam
Cinseras	Sinceras
Cinto	Sinto
Dice	Disse
Parese	Parece
Retribuição	Retribuição
Fozinho	Focinho
Cente	Sente
Cerá	Será
Atividade 04 – Ditado interativo	
Refeissão	Refeição
Remoso	Remorso
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Pença	pensa
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Cassava	Caçava
Cassar	Caçar
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Alfaçi	Alface
Cerrote	Serrote
Carrocel	Carrossel
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Pençam	Pensam
Iço	Isso
Promesa	Promessa

A8GE

Atividade 02 – Ditado imagético	
Escrita do aluno	Para
Linguisa	Linguiça
Alfase	Alface
Cerrote	Serrote
Atividade 03 – Texto com palavras lacunadas	
Cente	Sente
Centi	Senti
Atividade 04 – Ditado interativo	
Remoço	Remorso
Atividade 05 – Produção de texto espontâneo	
Prossição	Procissão
Atividade 07 – Refacção do ditado imagético	
Senoura	Cenoura
Atividade 08 – Refacção da produção de texto espontâneo	
Prossição	Procissão
Atividade 01 – Recontagem da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Atividade 06 – Refacção da adaptação de “A cigarra e a Formiga”	
Sem erros	