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

MARIA MEYRE GOMES NUNES

REPRESENTAÇÕES MENTAIS DE ALUNOS DE 6º ANO ACERCA DAS PROPRIEDADES ORTOGRÁFICAS

TERESINA (PI)
2015

MARIA MEYRE GOMES NUNES

REPRESENTAÇÕES MENTAIS DOS ALUNOS DE 6º ANO ACERCA DAS PROPRIEDADES ORTOGRÁFICAS

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

Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.

TERESINA (PI)
2015

MARIA MEYRE GOMES NUNES

AS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DOS ALUNOS DE 6º ANO ACERCA DAS PROPRIEDADES ORTOGRÁFICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e letramento. Orientadora Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.

Aprovada em 05 / 08/ 2015

Horário: 15 h

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

_____

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Examinadora externa)
Universidade de Brasília – UNB

_____

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Examinadora interna)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Teresina- (PI)
2015

A Deus, por estar sempre presente em minha vida,
iluminando meus caminhos e conduzindo meus passos,
por ter me permitido chegar até aqui.
Sem Ele, nada é possível!

Aos meus pais, José Ribamar (in memoriam) e Raimunda,
que souberam reconhecer no estudo
o passaporte para um futuro promissor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva,
pelo grau de competência, exigência e comprometimento
durante todo o período de orientação,
fatores imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À CAPES como entidade financiadora da pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, pelo apoio e liberações concedidos.

À UESPI, pela iniciativa de implantar o mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS;

À profa. Dra. Nize Paraguassu, pela eficiente condução na coordenação do curso e pelo apoio dado aos mestrandos;

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

À Profa. Dra. Iveuta Abreu Lopes, pelas orientações pertinentes durante a qualificação da pesquisa e como averiguadora na defesa desta dissertação;

À Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, por aceitar participar da banca examinadora desta dissertação;

Aos bolsistas, Sebastião e Lílian, pelo suporte em nossas necessidades acadêmicas;

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

Ao corpo gestor da Escola Municipal Professor Antilhon Ribeiro Soares, pela autorização conferida para a realização da pesquisa e pelo apoio dispensado, notadamente, a gestão anterior, Joana monteiro e Márcia Regina, à coordenadora pedagógica, Sílvia Valéria, pelas constantes contribuições e à secretária Márcia Viana, que prontamente auxiliou na parte técnica, sempre que necessário.

Aos amigos do mestrado, por tudo que partilhamos nas horas de estudo e lazer;

Ao meu querido grupo de estudos, Isabel, Margarida, Betânea, Hilda e Jesus, com quem compartilhei os momentos de alegria e de angústia, de certezas e incertezas, os saberes e as dúvidas e cujas amizades ajudaram-me a trilhar esses dois anos, com certeza, de forma mais suave e construtiva. Posso assegurar, que mais do que amigas, essa parceria, nos tornou irmãs.

À Rita de Cássia, sobrinha e afilhada, por sua contribuição e dedicação incansável, como suporte técnico durante todo o mestrado e nas inúmeras formatações desta dissertação.

Aos familiares e amigos mais queridos, não citarei nomes, pois temo esquecer alguém, simplesmente por existirem em minha vida... por me ajudarem direta e/ou indiretamente, por compreenderem minhas ausências e suportarem minhas lamentações, por assumirem, inúmeras vezes, minhas responsabilidades, pelo companheirismo, compreensão, amizade, carinho. Valeu mesmo! “Tudo vale a pena, se a alma não é pequena” (Fernando Pessoa).

Aqueles que se prestam a lembrar de todas as letras, de todas as palavras nunca conseguirão.
Aqueles que tentam escrever apenas pelo som serão derrotados.
Aqueles que aprendem a caminhar pelas palavras com expectativa e sensibilidade,
atentando para os sons, para as afinidades de significados e dos padrões,
saberão o que lembrar, e aprenderão a escrever [...].

(H. Henderson)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar as representações mentais de alunos do 6º Ano Fundamental acerca das propriedades ortográficas, verificando em que medida o desempenho ortográfico desses alunos está relacionado ao nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente seus conhecimentos sobre as propriedades ortográficas. Para isso, utilizou-se como parâmetro investigativo o modelo de redescrição representacional de Karmillof Smith (1992 apud MORAIS 2010). A partir do referido modelo, adaptado por Morais (2010) para o ensino da ortografia, propôs-se a investigação através de uma análise em três níveis: a catalogação e categorização das dificuldades ortográficas dos alunos coletadas em produção de textos espontâneos e ditado interativo; as representações dos alunos acerca da norma ortográfica expressa nas transgressões intencionais; e os conhecimentos das regularidades e irregularidades das notações ortográficas elaborados a um nível verbal explícito, verificadas e ampliadas por meio de interações grupais e individuais. Ao final do trabalho, novas produções espontâneas escritas pelos alunos foram avaliadas para que fosse aferido o resultado das ações realizadas. Visando à corroboração da eficácia das estratégias utilizadas e à comprovação, ou não, da hipótese de que o desempenho ortográfico dos alunos - traduzido em erros e acertos - está relacionado às diferenças no nível de explicitação com o qual eles organizam mentalmente seus conhecimentos sobre a norma ortográfica, foi feito o cotejamento entre o desempenho ortográfico dos alunos participantes da pesquisa e os de uma turma controle, previamente estabelecida. No cotejamento final, em que foram comparados textos de um aluno da turma participante e um da turma controle, comprovou-se que, quanto maior a compreensão do aluno em relação aos seus erros e as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e sua habilidade em verbalizá-las, mais eficiente e eficaz será o seu desempenho na ortografia. A partir dos resultados obtidos nesse estudo, defende-se que seja dado à ortografia o *status* de objeto de conhecimento, para que o seu ensino-aprendizagem seja sistematizado e se dê em uma abordagem reflexiva. Dessa forma, os alunos, através da interação entre seus pares e da mediação do professor, poderão construir a sua aprendizagem. Para os postulados teóricos da presente pesquisa, foram revisitados dentre outros, os estudos de Camara Jr. ([1970] 1991; [1969]1984), Bisol (2005), Da Hora (2009), como referentes para o estudo da Fonologia Estrutural; Cristófaro Silva (2009; 2011), na Fonologia de Uso; Lemle (1995), Cagliari (1999; 2009;), Morais (2000; 2010; 2011; 2012) e Nóbrega (2013) subsidiaram quanto aos erros ortográficos e ao ensino-aprendizagem da ortografia; para as Representações Mentais, cognição e aprendizagem serviram de base os estudos de Eyssenk e Keane (1994).

Palavras-chave: Representação mental. Ortografia. Fonologia. Fonologia de uso. Aquisição da escrita.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the mental representations of students of the 6th grades of elementary school about the orthography properties, checking to what extent the orthographic performance of these students is related to the level of explicitness with which they mentally prepare their knowledge of the orthographic properties. For this, it was used as an investigative parameter representational redescription model Karmillof Smith (1992 cited MORAIS 2010). From that model, adapted by Morais (2010) for the teaching of orthography, research was proposed by an analysis at three levels: the cataloging and categorizing of the orthographic difficulties of students collected in text spontaneous production and interactive dictation; representations of students about the orthographic standard explicit in intentional transgressions; and knowledge of the regularities and irregularities of orthographic notations developed an explicit verbal level, verified and amplified through group and individual interactions. At the end of the study, new spontaneous productions written by students were evaluated so that it was benchmarked the result of made actions. Aimed at corroborating the effectiveness of the strategies used and the evidence, or not, the hypothesis that the orthographic student performance - translated into mistakes and successes- is related to differences in the level of explicitness with which they mentally organize their knowledge of the orthographic nor was made the comparison between the orthographic performance of the participating students of the research and a control group, previously established. At the end readback, in which were compared texts of a participant student and a control group, it was shown that the greater student understanding in relation to their mistakes and the regularities and irregularities in the orthographic system and its ability to verbalize it, more efficient and effective will be their performance in orthography. From the results obtained in this study, it is argued that to the orthography be given the status of an object of knowledge, so that their teaching-learning be systematized and takes on a reflective approach. Thus, students, through the interaction between peers and teacher mediation, will can build their learning. For the theoretical postulates of this research were revisited among others, studies of Camara Jr. ([1970] 1991; [1969] 1984), Bisol (2005), Da Hora (2009), as reference to the study of Structural Phonology; Cristófaro Silva (2009; 2011), the Phonology Use; Lemle (1995), Cagliari (1999; 2009;), Morais (2000; 2010; 2011; 2012) and Nóbrega (2013) have subsidized about the orthographic mistakes and the teaching-learning of orthography; for mental Representations, cognitive and learning were based in the studies Eyssenk and Keane (1994).

Keywords: Mental representation. Orthography. Phonology. Phonology use. Writing acquisition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Oposições paradigmáticas e combinações sintagmáticas 20
Quadro 2: Formação de sílabas no PB 32
Quadro 3: Tipos de sílabas do PB 33
Quadro 4: Consoantes que podem preencher o esqueleto silábico 34
Quadro 5: As vogais da língua portuguesa segundo Câmara Jr. 35
Quadro 6: Vogais diante de consoantes nasais 35
Quadro 7: Vogais pretônicas 36
Quadro 8: Vogais postônicas não finais 36
Quadro 9: Vogais postônicas finais em Câmara Jr. 37
Quadro 10: Fonemas consonantais da Língua Portuguesa do Brasil 39
Quadro 11: Relação dos dígrafos consonantais da língua portuguesa e os fonemas que representam 40
Quadro 12: relações biunívocas 42
Quadro13: Relações múltiplas do grafema/fonema /*s* / 43
Quadro 14: Representações do fonema /k/ 43
Quadro 15: Classificação de erros ortográficos 44
Quadro16: Alterações ortográficas 44
Quadro17: Valores contextuais dos grafemas 47
Quadro 18: contextos irregulares 50
Quadro 19: Regularidades morfológicas para as múltiplas representações dos fonemas / s / e / z / 52
Quadro 20: Distribuição das turmas ano/turno 77
Quadro 21: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia das vogais 86
Quadro 22: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia dos ditongos 89
Quadro 23: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia com apagamento 91
Quadro 24: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia com supergeneralização 94
Quadro 25: Erros de motivação fonético-fonológica: relação grafema-fonema 97
Quadro 26: Erros relacionados à convenção ortográfica: múltiplas representações do fonema / s / 98
Quadro 27: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafias do fonema /z/ 102
Quadro 28: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafias do /ʒ/ 103
Quadro 29: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafias do fonema /ʃ/ 104
Quadro 30: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafia do ‘r’ 104
Quadro 31: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafia do ‘h’ 106
Quadro 32: Erros relacionados à convenção ortográfica: correspondências morfogramaticais 107
Quadro 33: Palavras com erros intencionais – alunos de nível baixo 118
Quadro 34: Palavras com erros intencionais – alunos de nível médio 119
Quadro 35: Palavras com erros intencionais – alunos de nível alto 120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo silábico segundo Teoria Autossegmental 31
Figura 2 - Modelo silábico segundo a Teoria Métrica 31
Figura 3: Configuração silábica no PB 32
Figura 4: Modelo de multiarmazenadores de memória 59
Figura 5: Esboço dos diferentes tipos de representações 62
Figura 6: Textos da aluna AP 131
Figura 7: Textos da aluna AC 135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivações para os erros ortográficos 110
Gráfico 2: Erros de motivação fonético-fonológica 111
Gráfico 3: Apagamento do rótico em coda final 112
Gráfico 4: Alterações dos fonemas /e / e /o / 113
Gráfico 5: Erros referentes à convenção ortográfica 113
Gráfico 6: Erros referentes ao fonema /S/ 114
Gráfico 7: Erros referentes à grafia do fonema /z/ 115
Gráfico 8: Erros relacionados a correspondências morfogramaticais 116
Gráfico 9: análise comparativa do rendimento ortográfico: *AC* X *AP* 138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA FONÉTICO-FONOLÓGICA 19
2.1 Os Domínios da Fonética e da Fonologia 19
2.2 Aquisição da Escrita 21
2.3 Sistema Fonológico e Ensino de Língua Materna 26
2.4 Estrutura da Sílaba do Português Brasileiro 30
2.4.1 O segmento vocálico: características articulatórias 35
2.4.2 Segmento consonantal 38
2.5 Relações Grafo-Fonêmicas 41
2.5.1 Valores atribuídos aos grafemas 46

3 ENSINO DA ORTOGRAFIA: UMA ABORGADAGEM COGNITIVA 55
3.1 O que é Cognição? 55
3.1.1 Memória e aprendizagem 58
3.2 Representações mentais e desempenho da escrita ortográfica 62
3.3 Parâmetros para um Ensino Reflexivo de Ortografia 67

4 METODOLOGIA 73
4.1 Caracterização da Pesquisa 73
4. 2 Corpus e Sujeitos da Pesquisa 74
4.3 Campo da Pesquisa 75
4.4 Procedimentos Metodológicos 78

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 85
5.1 Erros de Motivação Fonético-Fonológica 85
5.1.1 Erros referentes à grafia das vogais 86
5.1.2 Erros referentes à grafia dos ditongos..... 89
5.1.3 Erros referentes à grafia com apagamentos 91
5.1.4 Erros referentes à grafia com supergeneralização 93
5.1.5 Erros referentes à relação fonema-grafema 96
5.2 Erros Relacionados à Convenção Ortográfica 97
5.2.1 Erros referentes à grafia do /s/ 98
5.2.2 Erros referentes à grafia do /z/ 102
5.2.3 Erros referentes à grafia do /ʒ / 103
5.2.4 Erros referentes à grafia do /ʃ/ 103
5.2.5 Erros referentes à grafia do ‘r’ 104
5.2.6 Erros referentes à grafia do ‘h’ 105
5.2.7 Erros referentes à correspondência morfogramaticais..... 106
5.3 Análise Quantitativa dos Dados 109
5.4 Apresentação e Análise das Transgressões Intencionais 117
5.4.1 Síntese das transgressões 117
5.4.2 Análise de algumas entrevistas 121
5.5 Análise Comparativa 129
5.6 Proposta de Intervenção 139

CONSIDERAÇÕES **167**

REFERÊNCIAS **173**

APÊNDICE **179**

ANEXOS **186**

1 INTRODUÇÃO

A habilidade de comunicar-se através da língua escrita consiste em uma ferramenta para a aquisição de conhecimentos e sucesso na escola e em outras instâncias da vida, sobremaneira na sociedade contemporânea, na qual as informações escritas circulam em grande velocidade e das formas mais diversificadas possíveis. Nesse contexto, a escrita tem se transformado em um dos principais instrumentos de comunicação social, por conseguinte, dominá-la constitui-se condição *sine qua non* para uma participação social plena e para um exercício mais efetivo da cidadania.

Todavia, grande parte dos estudantes brasileiros, sobretudo os de escola pública, evidenciam níveis de proficiência em língua Portuguesa – nas habilidades textuais e de escrita, aquém do desejável. Tal ineficiência vem sendo corroborada pelos resultados de Avaliações Internacionais e Nacionais, tais como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Prova Brasil, o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), dentre outros.

Fatores como os citados, somados às inquietações pessoais advindas da experiência de anos em salas de aula sendo confrontada com a enorme dificuldade dos alunos, desde o Fundamental ao Médio, em relação ao desempenho da escrita ortográfica justificam a pertinência desse trabalho. Foi relevante, também, para a escolha do objeto de pesquisa, a percepção de que não dominar as convenções da escrita interfere na vida do cidadão não somente no aspecto linguístico, como também no social.

Barbeiro (2015) alude que o valor social da ortografia deriva do fato de que seu domínio atua como referente em relação a aspectos como:

i. O grau de instrução de um indivíduo, pois quanto maior o nível de instrução e de contato com a leitura um maior domínio da ortografia será esperado;

ii. O nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar, uma vez que um fraco domínio ortográfico é um indicador negativo das aprendizagens realizadas.

iii. A deficiência na ortografia reflete-se na própria relação com a escrita, ainda durante a escolaridade e para além dela, visto que os problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, e quando numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do indivíduo em qualquer situação em que tem que lidar com essa modalidade linguística. Dessa forma, um texto, por mais que esteja organizado e aprimorado, se apresentar incorreções ortográficas, seu propósito comunicacional será prejudicado.

Tal expectativa é plenamente explicitada na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao postular que o ensino de língua materna deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades tais como: i. Utilizar a língua de modo variado; ii. Produzir diferentes efeitos de sentido; iii. Adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Não obstante, o que se observa nas escolas é a hegemonia do discurso do letramento que privilegia o trabalho com o texto (leitura e produção) em detrimento de um ensino sistemático da escrita alfabética. Grande parte de educadores consideram essa sistematização desnecessária, por entenderem que a aprendizagem da ortografia se dá de forma espontânea e mecânica e que a vivência com situações de leituras e produções de textos possibilitam ao aluno adquirir pleno domínio da escrita.

Esse equívoco consiste, na denominação de Soares (2004), em uma 'desinvenção da alfabetização', na medida em que se negligencia a especificidade da alfabetização cuja função precípua é a apropriação eficiente do Sistema de Escrita Alfabética. Consequentemente, essa postura se reflete no ensino das notações ortográficas nos anos escolares subsequentes.

Por outro lado, as práticas pedagógicas concernentes ao ensino da ortografia predominantes nas escolas pautam-se em duas concepções: na primeira, a 'mecanicista', em que o ensino de ortografia é realizado por meio da repetição e da memorização. Em outro extremo, está a visão espontaneista do 'laissez faire'[1], na qual vigora a ausência de ensino – ou o ensino assistemático – da ortografia. Acredita-se que a aprendizagem acontece somente pela exposição à grafia correta, radicado através das atividades de leitura (HEINIG, 2003; MORAIS, 2009; dentre outros).

A essas concepções subjaz certo preconceito contra o ensino sistemático do português escrito no Brasil. Muitos professores acreditam que um ensino metódico das notações da escrita padrão constitui um desrespeito aos diferentes falares dos alunos. O mais grave é que, certamente, esse tipo de professor não sistematiza o ensino das notações ortográficas, mas faz cobranças em relação à escrita correta das palavras. O que se constata é uma incoerência, cobra-se aquilo que não é ensinado. Essas posturas são no mínimo ingênuas, pois o aluno não aprende para ler e escrever apenas no contexto escolar. Fora da sala de aula está cercado de textos que são escritos conforme a norma vigente.

---

[1]*Laissez –faire* é a contração da expressão em língua francesa *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, que significa literalmente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar". Ao pé da letra significa "princípio de não intervenção. Atitude de deixar para lá".

Estudos comprovam que ensinar ortografia não significa desrespeitar a variante linguística dominada pelo aluno. Aprender a norma padrão da escrita é uma forma de instrumentar-se para fazer frente às demandas sociais que são e/ou serão exigidas dele, e participar da vida social em igualdade de condições, visto que os erros ortográficos constituem-se em fonte de discriminação social e censura, inclusive para a escola, sobremaneira em um país onde a *língua lusitana* é idolatrada e transformada em um *passaporte para* a *ascensão social* (BORTONI-RICARDO, 2014).

Escrever corretamente faz parte do desenvolvimento de toda sociedade letrada, portanto, o ensino-aprendizagem da escrita configura-se em investimento necessário para qualificar qualquer profissional. Falhas no seu domínio podem impactar o desenvolvimento social e ocupacional de uma pessoa. Acreditar, portanto, que se aprende naturalmente a grafia correta das palavras de forma espontânea, apenas pela exposição a materiais escritos e ainda que os erros devam ser corrigidos pela mera repetição, é, de certa forma, contribuir para reforçar a diferença que se faz entre um bom e um mau usuário da língua escrita.

Nesse contexto, a proposta aqui defendida corrobora a concepção abalizada por Heinig, (2003) e Morais, (2009), que é de uma abordagem reflexiva segundo a qual a escola deve ensinar ortografia de forma sistemática, tratando-a como um objeto de reflexão, pois embora os textos impressos constituam, de fato, importante fonte de informação ortográfica – sobretudo nos casos irregulares -, a mera exposição à língua escrita não garante o domínio de suas regras. Tal visão considera que a aprendizagem da ortografia deve mobilizar estratégias baseadas nas regras de conversão som-grafema em articulação com o desenvolvimento da capacidade de operar com os sons de uma língua e estratégias baseadas na construção de uma representação direta da ortografia da palavra, no léxico mental do sujeito.

Da mesma forma, essa abordagem demanda do professor uma mudança de concepção de ensino de língua e de gramática, pois implica fazer intervenções durante o processo. Essa ação somente será profícua se ele conhecer os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, visto que não poderá promover reflexão a respeito do sistema escrito, sem ponderar alguns fatores como: a variação sociolinguística, a frequência de uso das palavras, a consciência tanto fonológica, morfológica, quanto sintático-semântica.

As motivações acima expostas pontuam a importância desse estudo cujo tema é o Ensino e a Aprendizagem da Ortografia. Como objetivo geral procurou-se investigar as representações mentais de alunos do 6º ano Fundamental acerca das propriedades ortográficas. Para isso, elegeu-se como sujeitos os alunos do 6º ano do turno matutino, de uma Escola Municipal da cidade de Teresina-PI. Como envolve seres humanos, o projeto de

pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, tendo sido prontamente aprovado, conforme parecer CAAE 37797214.8.0000.5209.

Para a idealização dessa pesquisa partiu-se das seguintes questões:

i. Quais as principais alterações ortográficas encontradas na escrita do aluno do 6º ano?

ii. Por que existe em um mesmo ano escolar grande heterogeneidade no rendimento ortográfico dos alunos?

iii. O desempenho ortográfico dos alunos - traduzido em erros e acertos - está relacionado às diferenças no nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente seus conhecimentos sobre a norma ortográfica?

iv. A aquisição das notações ortográficas pode ser afetada pelo fator frequência e que relações se estabelecem entre essa frequência de uso e um melhor desempenho da escrita convencional?

v. Que práticas pedagógicas poderão ajudar os alunos a melhorar o desempenho da escrita convencional e a obter êxito no aprendizado escolar, no que se refere à apreensão das regras ortográficas?

Das questões acima referidas emergiram os seguintes objetivos específicos: i. Identificar as principais dificuldades ortográficas representadas pelos alunos no ato da escrita; ii. Categorizar as dificuldades que os alunos manifestam no processo da escrita relativo ao aprendizado da ortografia; iii. Verificar em que medida o desempenho ortográfico dos alunos está relacionado ao nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente seus conhecimentos sobre as propriedades ortográficas; iv. Examinar se a aquisição de regras ortográficas pode ser afetada pelo fator frequência e sua relevância para a organização da prática pedagógica no ensino da ortografia; v. Propor algumas estratégias que assegurem aos alunos a apropriação mental do Sistema Alfabético Ortográfico, apontando condições que a possibilitem eles o uso da língua nas práticas sociais da escrita.

Serviram de base aos propósitos desse estudo, o modelo de Redescrição Representacional instituído por Karmillof Smith (1992 apud Morais 2010); os Fundamentos da Fonologia Métrica e Autossegmental; e, ainda, alguns pressupostos teóricos e metodológicos sugeridos pela Fonologia de Uso, ao propagar que a experiência aliada à cognição humana promove a organização do conhecimento linguístico e social da espécie humana (CRISTÓFARO SILVA, 2011).

Destacam-se no Modelo Teórico Fonologia de Uso, alguns elementos arrolados por Cristófaro Silva (2003; 2009) por serem pertinentes a essa investigação: i. Experiência e uso

afetam a organização do conhecimento linguístico; ii. Representações mentais de objetos linguísticos têm as mesmas propriedades de representações mentais de outros objetos; iii. Categorização é baseada em similaridade; iv. A organização lexical possibilita a formulação de generalizações e segmentações em vários níveis de abstração.

A relevância desse estudo incidiu, sobretudo, em dois enfoques: oportunizou aos discentes envolvidos refletirem porque, como e para que existir uma norma ortográfica que possibilite a eles sair da situação de mero decorador de regras e exceções, para a de reconstrutor, em sua mente, do sistema alfabético e, com isso, ampliar seu domínio da linguagem escrita; propôs-se instigar os docentes a rever suas concepções e a repensar suas práticas pedagógicas, ações e estratégias, com fins de uma inovação e eficácia do ensino e aprendizagem do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa.

Esta dissertação obedecerá a seguinte estrutura:

O segundo e o terceiro capítulos constituem o Referencial Teórico. O capítulo dois aborda a aquisição da ortografia numa perspectiva fonético-fonológica. Para isso, descreve-se brevemente o Sistema Fonológico da Língua Portuguesa, estabelecendo a importância desse conhecimento para o ensino da Língua Materna; apontam -se alguns elementos da organização do sistema ortográfico, as relações entre fonemas e grafemas e os valores atribuídos aos fonemas, considerando que as regularidades e irregularidades desse sistema são cruciais para o iniciante da escrita. O terceiro capítulo focaliza o ensino da ortografia em uma abordagem cognitiva, pontua alguns conceitos de cognição, discute a interface entre conhecimento, memória, aprendizagem e representações mentais e especula acerca das estratégias que o estudante utiliza ao escrever e das hipóteses que subjazem aos erros e à grafia das palavras. Por fim, são traçados alguns parâmetros que poderão orientar a progressão do ensino da ortografia.

No quarto capítulo, descreve-se a metodologia utilizada, desde a coleta de dados até a etapa final, que foi o cotejamento entre os alunos, sujeitos e não sujeitos da pesquisa. Serão caracterizados os participantes da pesquisa e apontados os critérios para a análise dos dados coletados. E ainda, apresenta-se, como proposta de intervenção para o enfrentamentos das dificuldades ortográficas constatadas na pesquisa, algumas atividades que poderão auxiliar os docentes no ensino da ortografia segundo uma abordagem metacognitiva.

No quinto capítulo, serão expostos os dados obtidos e analisados à luz das teorias estudadas e abordadas na fundamentação teórica. Para essa análise, com base em Morais (2010), Nóbrega (2013) e Zorzi (1998), formulou-se uma tipologia dos desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos em questão. Esse paradigma possibilitou um exame mais específico ao propósito do estudo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais nas quais se assume a proposta de que a ortografia deve ser tomada como um objeto de estudo, como qualquer outro, porque se acredita que ao assumir um ensino sistemático das notações ortográficas a escola estará não apenas ensinando o aluno a codificar e a descodificar o sistema notacional da língua, mas também cumprindo o seu papel de ensinar a pensar, pois um ensino metalinguístico constitui-se em um espaço de reflexão para quem ensina e para quem aprende.

2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA FONÉTICO-FONOLÓGICA

O estudo de um processo tão rico e tão complexo como o da aquisição da escrita abre a possibilidade de que sejam desenvolvidas várias linhas de investigação. Por outro lado, os sistemas alfabéticos, como é o caso do português, já pressupõem uma intuição fonético-fonológica, considerando que as letras representam bem ou mal os fonemas, pois "a fonêmica está intimamente, embora de maneira inconsistente e precária, na base de toda escrita alfabética" (CAMARA JR., 1970, p. 55).

Neste capítulo, serão instituídos pontos de intersecção entre o processo de aquisição da escrita e o conhecimento fonológico que o sujeito tem sobre seu idioma, assinalando a interface entre fonética e fonologia e enfatizando o relevo dos conhecimentos fonológicos para o ensino de Língua materna. Considerando sua relevância para este estudo, descreve-se o Sistema Fonológico do português brasileiro: estruturas silábicas e segmentos vocálicos e consonantais. Finalmente discorre-se acerca do sistema ortográfico do português brasileiro, como se correlacionam os grafemas e fonemas com suas regularidades e irregularidades.

2.1 Os Domínios da Fonética e da Fonologia

Tipicamente, os domínios da Fonética e da Fonologia são compreendidos como separados, no entanto, não se pode tratar isoladamente da Fonologia sem mencionar a Fonética, uma vez que ambas, embora com objetos de investigação distintos, são interdependentes.

Não obstante ser interligadas, essas duas ciências não são dicotômicas. São conectadas, visto que qualquer estudo de natureza fonológica não pode prescindir do conteúdo fonético, articulatório e/ou acústico, para determinar as unidades distintivas de cada língua. Não podem ser consideradas dicotômicas, pois a Fonética trata da substância da expressão, enquanto a Fonologia trata da forma da expressão, assim, as duas se encontram dentro de um mesmo plano de expressão. Em outras palavras, à fonética cabe o estudo da realidade física dos sons que falantes de uma determinada língua produzem; por sua vez, a Fonologia averígua como cada língua específica organiza os sons da fala.

Determinando distinções entre esses dois campos linguísticos, Bisol (2005) apregoa que a fonética estuda a realidade física dos sons que falantes de uma determinada língua

produzem, do ponto de vista articulatório, acústico e auditivo. Sua unidade mínima de estudo, portanto, é o som da fala, ou seja, o fone. A fonologia, por sua vez, preocupa-se com as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se unem a diferenças de significação. Cabe-lhe estabelecer a relação entre os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases, como mente e língua se relacionam para que se acione a comunicação. Sua unidade mínima de estudo é o som da língua, ou seja, o fonema.

Compete à fonologia, portanto, a análise dos sons (fonemas) plausíveis de significados, "como eles se organizam e se combinam para formar unidades linguísticas maiores, bem como as variações que esses fonemas podem apresentar" (MATZENAUER, 2005, p. 12). Cabe-lhe a função de levantar, classificar e estabelecer as distinções básicas entre os fonemas de uma língua, objetivando a descrição de sua estrutura fônica para diferenciá-la de outras línguas e "definir seu padrão combinatório no nível da sílaba" (SIMÕES, 2010, p.18).

Um aspecto que diferencia a fonética da fonologia é a forma de tratar os sons independentes das oposições paradigmáticas e combinações sintagmáticas.

Quadro 1: Oposições paradigmáticas e combinações sintagmáticas

	/p/ata	/b/ata	/m/ata
Oposições paradigmáticas	Oclusiva bilabial surda oral	oclusiva bilabial sonora oral	oclusiva bilabial surda nasal
Combinações sintagmáticas	roma, amor, mora, ramo		

Fonte: Adaptado de Callou e Leite (1994, p.11).

Oposições paradigmáticas são aquelas cuja presença ou ausência implica em mudança de sentido. Combinações sintagmáticas são arranjos e disposições lineares no contínuo sonoro.

Da mesma forma que são distintos o objeto de cada ciência, distinta também será a função de cada profissional que delas se incube. Dessa forma, cabem ao foneticista e ao fonólogo as seguintes tarefas:

> Do som [i], o foneticista pode descrever a articulação, a tonalidade, a altura; pode definir a frequência de vibrações por meio de aparelhos especiais ele trabalha com uma substância, no caso a substância sonora. [...] o objeto do fonólogo, a quem interessa antes de mais nada saber que /i/ é uma unidade que se opõe a outras, por exemplo no sistema fonológico do português. [...] o /i/ existe não como um dado autônomo, mas como uma unidade de valor meramente relacional, formal. Trabalha com uma forma (GENOUVRIER; PEYTARD, op. cit., p.173).

A língua como forma, para Saussure, expressa abstração pelo signo. Este tece o sistema da língua, a partir das unidades menores que são fonemas.

Aliás, deve-se a Saussure a primeira distinção entre as duas ciências, através do uso de suas dicotomias - Langue/Parole, Forma/Substância. Foi com os estudos do Círculo Linguístico de Praga[2] (CLP) que a Fonologia passa a adquirir seu próprio objeto de estudo (CALLOU e LEITE, 1995). Uma das preocupações do CLP consistiu em conceituar a fonologia como ciência, diferençando- a metodologicamente da fonética. Na concepção de Saussure, a fonética é uma ciência histórica que analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo; contrariamente, a fonologia se coloca fora do tempo, considerando que o mecanismo da articulação permanece estável de acordo com a estrutura da língua em questão.

Os saberes da fonética e da fonologia são imprescindíveis à aquisição do código linguístico escrito, principalmente quando se trata de sistemas basicamente alfabéticos, visto que para entender o seu funcionamento, o aprendiz precisa analisar a relação entre fala e escrita em sua complexidade e suas várias possibilidades. Na seção seguinte, discute-se acerca das especificidades desse processo.

2.2 Aquisição da Escrita

Aprender a comunicar-se por meio da língua escrita constitui o objetivo primeiro daqueles que ingressam na escola e o bom desenvolvimento dessa capacidade é condição básica para aprendizagens futuras, pois seu aprendizado representa um novo e importante avanço no desenvolvimento da pessoa. Lopes (2006) refletindo acerca da autoridade que é conferida à modalidade escrita da língua acentua que

---

[2] A referida escola comportava um grupo de autores que agregam o já conhecido **Círculo Linguístico de Praga**, idealizado em 1926 pelo linguista Vilém Mathesius.
Entre os principais representantes, destacam-se os linguistas russos **Nikolaj Trubetzkoy** e **Roman Jakobson**. Foi, portanto, a partir das perspectivas teóricas de Trubetzkoy que se desenvolveram as noções coligadas aos aspectos funcionais empregados na distinção entre fonética e fonologia.

> o prestígio atribuído à língua escrita, (...), não decorre das suas características formais, mas do valor social atribuídos àqueles que dela se apropriam enquanto agentes ou instâncias revestidas e investidas de autoridade legitimada culturalmente para determinar os valores que devem ser conferidos a esse produto, no mercado em que é posto ao consumo (LOPES, 2006, p. 26).

Referindo-se a pesquisadores que buscaram investigar o impacto dos usos da escrita na apropriação do conhecimento, a autora afiança que ao conjecturarem acerca de aspectos do comportamento humano até então desconsiderados, esses estudiosos

> propuseram uma correlação entre a escrita e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, além de reconhecerem na escrita, enquanto tecnologia, qualidades intrínsecas que lhe conferiria valor de prestígio, extensivos aos indivíduos e às sociedades que tivessem o domínio desse recurso tecnológico (LOPES, 2006, p. 32).

Reportando-se ao mito da superioridade da escrita no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, Lopes (2006) traz à baila a ideia de Ong (1982; 1998) na qual a escrita assume um papel fundamental no que diz respeito à capacidade intelectual do ser humano.

O ato de escrever é tão irrefletido no adulto alfabetizado, que ele não se dá conta das dificuldades impostas a quem não adquiriu essa habilidade e, sobretudo, do enorme esforço que esse aprendizado inflige, "não nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil" (CAGLIARI, 2012, p. 82).

De fato, a aquisição da língua escrita exige do aprendiz um esforço cognitivo para aprender a natureza do sistema de escrita. Por isso, dominar um sistema de signos tão complexos faz aumentar a capacidade de memória, alargar o pensamento e melhorar a forma das pessoas se relacionarem com os outros e com o conhecimento, "para aprender a ler e a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a saber que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala" (KATO, 19954, p. 16).

Os sistemas de escrita estão divididos em dois grandes grupos: a escrita ideográfica e a escrita fonográfica. A primeira, também conhecida como pictórica, baseia-se nos significados que querem transmitir. A escrita ideográfica abrange significados mais abrangentes do que qualquer outro sistema de escrita. Sua leitura não demanda do leitor domínio de uma língua específica, apenas habilidade em ler o que está escrito.[3]

---

[3] Os sinais de trânsito, por exemplo, um tipo de escrita ideográfica, podem ser lidos por falantes de qualquer língua, desde que tenham conhecimentos acerca das normas de trânsito. Esse tipo de escrita depende dos conhecimentos culturais e não, somente linguísticos.

A escrita fonográfica é baseada no significante e "depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lida e decifrada. Esse tipo depende crucialmente da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada" (CAGLIARI, 2012, p. 99).

O sistema de escrita assemelha-se à relação simbólica que se estabelece entre as imagens e o que elas representam

> a capacidade de simbolização do homem começa por uma representação de primeira ordem – isto é , figuras representando coisas -, para só depois atingir uma etapa em que representa a fala, já em uma simbolização de segunda ordem. No trajeto entre essa primeira fase até a escrita alfabética, o homem vai tomando consciência das várias unidades linguísticas: palavra, sílaba e som (KATO, 1995, p.19).

O sistema de escrita da língua portuguesa é marcadamente alfabético, o que não significa que seja estritamente fonético, pois não representa o 'espelho da fala', no ato da escrita são utilizados outros recursos ideográficos, tais como, os sinais diacríticos[4] e os números.

Kato (1995) ao analisar o sistema ortográfico do português, reconhece que sua escrita

> a) É ainda essencialmente fonêmica pois:
> i. neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas;
> ii. reproduz diferenças fonéticas que são significativas;
> b) Tem uma natureza parcialmente ideográfica pois:
> i. sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical;
> ii. tem também natureza arbitrária, se considerada do ponto de vista sincrônico (KATO,1995, p. 20).

A aprendizagem da escrita confronta os sujeitos com um triplo problema:

> primeiro, devem aprender um novo código que, no caso dos sistemas alfabéticos, **como é o português**), mantém relações sistemáticas mais ou menos regulares com o código oral. (...). Em segundo lugar, as crianças devem descobrir novas modalidades de utilização da linguagem – embora isso seja menos perceptível ou evocado com menos frequência. (...). Em terceiro lugar, as crianças são confrontadas a condições materiais de processamento da escrita que diferem fortemente das condições da oralidade" (FAYOL, 2014, p. 8 e 9 – Grifo nosso).

A aquisição de qualquer língua implica o domínio dos diferentes aspectos constitutivos da gramática, os de ordem estrutural e os de ordem discursiva. Essa apropriação de um sistema linguístico se dá de forma rápida e em consonância com o funcionamento das línguas. A ocorrência de alguns fenômenos considerados erros, tais como "o que ocorre, portanto, como a não realização de segmentos, emprego de um segmento por outro, por exemplo – é considerado

[4] São sinais diacríticos, os acentos agudos e circunflexos, til, e os sinais de pontuação.

natural e, no mais das vezes, equivale a fatos que fazem parte das gramáticas de diferentes sistemas" (MIRANDA & MATZENAUER, 2010, p. 361). Para as pesquisadoras, explicações do processo de aquisição da escrita a partir de teorias fonológicas pode ser questionado, visto que no curso do desenvolvimento linguístico, a criança apresenta uma gramática condizente com as que se observa nas línguas naturais.

Ao chegarem à escola, as crianças se deparam com o ensino explícito da escrita, elas são conscientizadas de que irão aprender a ler e a escrever. Assim, todas as ações realizadas têm em vista promover o ensino e o desenvolvimento dessa habilidade: a escrita. Fayol (2014), sugere que três determinantes interferem nessa aprendizagem: "O sistema linguístico em suas dimensões oral e escrito; os indivíduos com suas capacidades diversas; as modalidades de intervenção, das quais sabemos ainda muito pouca coisa" (FAYOL, 2014, p. 49).

Aprender a escrever é um processo complexo que é iniciado pela criança "muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras" (VYGOTSKY L.S. et al., 1988, p.143). A escrita possui funções linguísticas que diferem da oralidade, tanto na estrutura como no modo de organização, logo a criança necessita de tempo para internalizar os percursos concernentes a essa prática.

Muitas pesquisas, em diferentes abordagens, têm investigado as aquisições realizadas pelas crianças relativamente às diferentes funções e propriedades da escrita, no momento em que dão seus primeiros passos para compreender as relações que se estabelecem em sons e letras - fala e escrita. Nesse estágio inicial, a criança vai aprendendo as convenções de letra/som de acordo com o sistema alfabético. Nessa perspectiva, o estudo de maior vulto foi o psicogenético implementado por Ferreiro e Teberosky (1999). As referidas autoras fundaram a teoria de aquisição da escrita, inspirando-se por um lado, nos avanços dos estudos sobre a linguagem filiados à perspectiva gerativista[5] e, por outro, no legado construtivista piagetiano[6], retirando de ambos os programas investigativos elementos para a psicogênese da escrita. A partir da abordagem psicogenética[7], as investigações, até então mais voltadas à discussão de métodos de

---

[5] A Teoria Gerativa é uma teoria que se propõe a estudar a linguagem levando em conta as propriedades da mente humana e a relação destas com a organização biológica da espécie.

[6] A teoria de Piaget, não foi elaborada com propósitos educacionais, no entanto tornou-se indispensável à discussão sobre o construtivismo a ser implementado no âmbito educacional. Conforme Piaget, o sujeito é o protagonista na aquisição do conhecimento. A interferência do sujeito na sua realidade compõe o fator principal da definição do autor sobre o 'ato de conhecer'. "Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança alguma coisa que ela poderia descobrir sozinha, se lhe impede de inventá-la e consequentemente, de entendê-la completamente (Piaget, 1970, p. 28).

[7] Teoria desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e epistemólogo suíço, dedicou-se ao estudo psicogenético do desenvolvimento da inteligência e do conhecimento. O psicólogo defende que o "desenvolvimento mental é uma construção contínua", um processo que se dá por etapas: 1. Período sensório-motor; 2. Período pré-operatório; 3. Período das operações concretas; 4. Período das operações formais.

ensino, passam a encaminhar discussões que focalizam notadamente aspectos atinentes aos processos de aquisição.

Conforme a teoria psicogenética, o erro do aprendiz da escrita tem uma razão de ser, é considerado construtivo, pois existe uma lógica subjacente nas hipóteses que ele formula para a resolução de problemas novos. Essa vinculação expõe o pensamento que utiliza em suas primeiras escritas.

No Brasil, desde os estudos de Abaurre (1997; 1999) e Miranda & Matzenauer (2001); Miranda (2007), os dados de aquisição da escrita ganharam novo estatuto ao ser tomados como fonte para a reflexão a respeito de fenômenos linguísticos, sobretudo aqueles do âmbito da fonologia. As relações entre os dados de escrita inicial e o conhecimento linguístico tornaram-se foco de interesse das investigações desenvolvidas no GEALE (Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita -FaE/UFPel), as quais têm contribuído para o estabelecimento de conexões entre as grafias produzidas em período inicial da aquisição da escrita alfabética pelas crianças e aspectos da fonologia do português.

Na construção de conhecimento acerca do sistema de escrita, a criança incorpora suas experiências de letramento e seus conhecimentos previamente construídos, sobretudo os que adquiriu em seu percurso linguístico. Nessa perspectiva, pode-se inferir que

> o processo de aquisição da escrita proporciona ao aprendiz momentos de retomada de conhecimentos já construídos de modo inconsciente, particularmente daqueles relacionados à fonologia de sua língua, os quais vão se tornando disponíveis ao aceso consciente, à medida que ela avança no processo de aquisição da escrita (MIRANDA & MATZENAUER, 2010, p. 366).

O processo de aquisição da escrita é um percurso longo e contínuo, inicia na alfabetização quando o aluno dá seus primeiros passos no conhecimento e na compreensão do sistema alfabético da escrita e vai avançando e se apropriando das notações ortográficas, compreendendo suas regularidades e irregularidades, para assim poder aprender e se apropriar da escrita convencionada correta da língua.

Abaurre, Fiad e Sabinson (1997, p. 22) avalizam que “a aquisição da escrita é um momento particular” no qual “o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos”. Dessa forma, torna-se imprescindível que a criança faça construções espontâneas para que possa demonstrar a sua compreensão da escrita.

Na concepção de Koch (1997), o estudo da língua não pode reduzir-se ao código, ao conjunto de signos que permite a comunicação entre emissor e receptor como um sistema

formal e abstrato. A linguagem humana precisa ser reconhecidamente um lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos.

Para Bortoni-Ricardo (2014), em uma sociedade marcada por uma ampla heterogeneidade oral, o professor de língua materna, ao ensinar a norma padrão, não pode se furtar de tratar das variações linguísticas, pois isso "ajuda a coibir a discriminação odiosa contra os falantes das variedades de pouco prestígio e, mais que tudo, facilita aos nossos alunos, a aprendizagem dos modos prestigiosos de falar e de escrever indispensáveis à vida urbana [...]" (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 13). Torna-se imperativo, portanto, que a escola respeite a escrita das crianças sem expô-las a situações constrangedoras, desrespeitando as diversas variações da língua. Tal postura só contribui para o bloqueio da aquisição da escrita pela criança e gera problemas em sua aprendizagem.

Retomando Abaurre, Fiad e Sabinson (1997), reafirma-se que a forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da forma pela qual manipula a própria fala. Em consonância com as autoras, pode se inferir, então, que a missão precípua do professor de língua materna é fazer com que os alunos aprendam a usar com competência a variedade de prestígio sem desrespeitar a sua variante, sendo a escrita um importante instrumento para que os usuários manifestem sua singularidade de sujeitos.

Um ensino proficiente de língua materna demanda uma interconexão com o sistema fonológico da língua a ser aprendida. Considerando isso, na próxima seção, faz-se uma descrição preliminar de alguns componentes fonológicos do português brasileiro e definem-se termos basilares à fonologia.

2.3 Sistema Fonológico e Ensino de Língua Materna

Tratando do componente fonológico Da Hora (2009) argumenta que os fonemas compreendem as representações mentais dos sons e que toda língua é constituída por itens lexicais que se agrupam em dois conjuntos: Na fala, tem-se fones X fonemas; na escrita, as letras (grafemas) representam esses sons.

O sistema fonológico de uma língua é determinado pelo número de fonemas, conhecê-los demanda primeiramente que se inventariem os fones que pertencem a essa língua. Por sua

vez, para que se possa definir o número de fonemas, não se pode prescindir da noção de par mínimo.

Para uma maior clareza sobre alguns termos basilares para a fonologia, vêm a propósito as seguintes apreciações de Cristófaro Silva (2011):

Par mínimo são duas palavras com significados distintos cuja cadeia sonora é idêntica, afora um segmento na mesma posição estrutural. Um par mínimo identifica dois fonemas, quando dois itens lexicais se distinguem apenas por um fonema, por exemplo, *bata* [bata] e *pata* [pata], caracterizando os fonemas */b*/ e /*p/*. Essa distinção é vista pela sonoridade ou vozeamento, *b* é sonoro e *p* é surdo. Se a mudança de sons não alterar os sentidos, não configura par mínimo, poderá ser somente um caso de alofonia. De forma que se detecte apenas a presença de fonema ou variação.

Fonema é uma unidade vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua. Dois sons podem ser considerados como fonemas quando estão em oposição e contraste. Sons diferentes, em palavras com significados diferentes, em contexto igual, por exemplo, /t/ e */l* / são fonemas porque contrastam em *mata* e *mala***.** A alteração de significados é o indicador da oposição entre os fonemas. Já f*one* compreende uma unidade sonora vocálica ou consonantal atestada na produção da fala.

Define-se como *alofonia* o fenômeno através do quais variantes díspares ou alofones oferecem equivalência funcional, podendo incidir em distribuição posicional ou variante livre. Por estarem na mesma conjuntura de uma palavra, os alofones não propiciam mudanças de significados, tome-se como exemplo a troca dos sons [l] e [w] na posição final da palavra *futebol***,** não acarretará mudança no seu significado, [l] e [w] são, pois, alofones do fonema /*l/*.

Quando um ou mais fonemas perdem a distinção entre si em um determinado contexto, tem-se a neutralização fonêmica**.** Em uma transcrição fonológica, para indicar as várias probabilidades de pronúncias decorrentes de uma neutralização, emprega-se um símbolo representativo, denominado de arquifonema. Dessa forma, "Um arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico" (CRISTÓFARO SILVA, 2009, p. 158). Logo, o Arquifonema é "a solução técnica para a representação daqueles fonemas (os travadores) de uma forma generalizante" (SIMÕES, 2006, p. 36).

Como exemplos de neutralização no português brasileiro cita-se os fonemas / S, Z, ʃ, ʒ / em posição final de sílaba ou palavra, nesse caso a neutralização é marcada pelo arquifonema /*S*/. O arquifonema /*R*/ representa a neutralização entre as vibrantes simples e múltipla / ɾ, r/,

em posição final de sílaba e de palavra. E ainda, os arquifonemas /*E*/ e /*O*/ assinalam a neutralização das vogais anteriores /e/ e /ɜ/ ou posteriores /o/ e /ɔ/.

Bisol (1974), referindo-se ao domínio escrito da língua, assevera que o professor de língua materna não deve fazer um trabalho meramente intuitivo, devendo, pois, conhecer as características fonéticas e fonológicas de sua língua, considerando que

> uma aquisição insegura de um fato com vistas a subsequentes aprendizagens é um processo que cria muitas vezes soluções impossíveis. É evidente que o que não for aprendido em dado período da vida da criança prejudicará a eficiência de sua aprendizagem futura. Assim a fixação de palavras, por exemplo, com desvios, constituirá percalços dificilmente removíveis (Bisol, 1974, p. 32-33 *apud* Tessari, 2002, p. 12).

É imprescindível, portanto que os professores de língua materna, notadamente ao lidar com aquisição da escrita, saibam como funciona um sistema de escrita e como decifrá-lo; como se dão as relações entre fonemas e letras e, ainda, como tratar das questões ortográficas postas ao longo do processo. Somente com essa competência, poderão com proficiência "conduzir o processo de ensino e de aprendizagem (...)" (CAGLIARI, 1999, p. 106) da notação ortográfica padrão.

No que compete à produtividade da relação entre a fonologia e o ensino de língua materna, na concepção de Bisol (2005), o ensino de língua fundado em base científica consegue elucidar equívocos, porque estabelece a devida relação entre fonema e letra, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva e eficaz. Dominar, portanto, as dificuldades inerentes aos sistemas alfabético e fonêmico reveste o professor de alicerces amplos e estáveis, de forma que possa oferecer aos aprendizes a segurança que os capacitem a vencer os obstáculos referentes à apropriação do sistema ortográfico do Português.

Rodrigues (2005) ressalta, contudo, que não obstante a importância dos conhecimentos da Fonologia para o ensino-aprendizagem da língua materna, a disciplina tem sido relegada a um domínio menor, menos evidente. Sua abordagem se dá de forma esparsa e assistemática, ao longo dos vários anos do Ensino Fundamental. Tratamento discriminatório e pouco consistente, verificável até mesmo nas gramáticas normativas voltadas para o Ensino Básico.

Haupt (2012) também é enfática ao insistir em uma formação do professor de língua materna sólida que priorize a disciplina de Fonética e Fonologia e seus modelos fundados no uso. A invisibilidade dispensada a essa área do conhecimento linguístico deve-se a vários fatores, dentre eles, destaca-se certo "preconceito" em consequência da natureza abstrata de

suas teorias, o grau de dificuldade e o não reconhecimento do seu caráter pragmático na aplicabilidade desse domínio no ensino-aprendizagem de outros conteúdos programáticos.

Estudo feito pela referida autora corrobora com tal concepção. Ao examinar o ensino da fonologia-ortografia nos ciclos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) na coleção "Português Linguagens", Magalhães e Cereja, (2009), Haupt (2012) comprova que a preocupação com a ortografia é periférica, considerando que o foco resume-se apenas ao uso de algumas letras que se encontram em contextos competitivos.

Retomando Rodrigues (2005), reitera-se que não se deve, porém, minimizar a produtividade dessa relação Fonética-Fonologia-Ensino da Língua, pois caminham em parceria com a ortografia, embora quase sempre não se perceba esse fato linguístico. Urge que a prática docente seja revista e que a Fonética e a Fonologia com seus respectivos conceitos sejam estudadas de forma articulada com os diferentes domínios do ensino de língua materna: ouvir/falar/ler/refletir sobre o funcionamento da língua.

Estudiosos como Silva (1981), Lemle (1995), Cagliari (1999), Rodrigues (2005), Simões (2010), dentre outros, têm defendido a importância da fonologia no ensino básico para o ensino-aprendizagem da ortografia. Resumindo a pertinência da interface entre estudos fonológicos/ortografia, Leal & Roazzi (2011) preconizam que "a atividade nuclear do aprendiz de ortografia é (re)construir as relações entre o sistema sonoro (representação fonológica) da língua que o indivíduo fala e o sistema gráfico (representação ortográfica) adotado pela sociedade" (LEAL & ROAZZI, 2011, p. 100). Se a escrita codifica a oralidade através de um sistema, torna-se relevante compreender como essa codificação se dá, entender, também, como os diferentes sistemas de escrita influenciam a aprendizagem.

A aquisição da escrita, sem dúvida, é um processo de grande complexidade, desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico, passando pela questão das variantes linguísticas. Simões (2010) ressalta que, enquanto esta distinção não se instala nos esquemas mentais do aprendiz, o processo de letramento não se desenrola de forma menos comprometida no que se refere às representações ortográficas. Na sua concepção, o ensino-aprendizagem da escrita convencional não pode, pois, desconsiderar alguns aspectos fônicos da língua portuguesa, pois

> há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, para que o estudante obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento, fundamentado na sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínios lógicos" (SIMÕES, 2010, p. 15).

A supracitada autora indica como principais problemas fônicos-ortográfico: i. A complexidade do sistema alfabético ortográfico; ii. Ninguém escreve como fala, nem fala como escreve; iii. A língua escrita apresenta figuras não conversíveis em sons. Tais problemas são do domínio da camada fônica da língua portuguesa, tanto refletem quanto interferem no uso da escrita. Não se pode desconsiderar que

> a lógica desenvolvida pelo falante acaba por viabilizar a construção de hipóteses teóricas, por meio das quais se torna possível uma nova reflexão sobre os padrões gramaticais ortográficos vigentes em busca de uma harmonização entre os postulados linguísticos, o uso efetivo, o compromisso de comunicação e o processo de ensino-aprendizagem do vernáculo (SIMÕES, 2010, p. 14).

Disso, depreende-se como decisiva a propriedade do professor em Fonética e Fonologia. Tal domínio o habilitará a ponderar acerca da "relação entre fonologia-ortografia, ou seja, entre o plano fônico e o plano escrito de representação da língua, da fonética articulatória, da classificação dos sons para a resolução de erros fonéticos" (RODRIGUES, 2005, p. 01), tais como, ("*voi*" para "*foi*") e erros de convenção ortográfica (*casador para caçador).*

Embasados em teorias fonológicas, o professor compreenderá melhor os processos envolvidos nas alterações ortográficas representadas na escrita dos seus alunos, dessa forma, poderá elaborar propostas de intervenção mais adequadas e eficazes. Por ser elemento essencial à escrita, na seção seguinte será delineada a formação canônica e não canônica das sílabas do português brasileiro.

2.4 Estrutura da Sílaba do Português Brasileiro

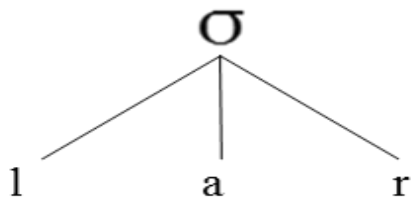
Discorrendo acerca da sílaba do português, Bisol (2013, p. 21) postula ser ela "um constituinte prosódico[8] que contém outros constituintes como parte de sua formação". Esses componentes silábicos são ataque e rima, no segundo elemento está o núcleo que é a parte fundante na sílaba. Ainda conforme Bisol (2013), a sílaba é formada obedecendo ao um

[8] Prosódia ramo da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprassegmentais da fala, os quais são percebidos como parâmetros de frequência fundamental, pitch, e intensidade e duração. A prosódia tem estreita relação com o acento ritmo e entonação (Cristófaro Silva, 2011, p. 183).

parâmetro, segundo o qual há uma relação de dominação “entre rima e ataque e entre núcleo e coda” (BISOL, 2013, p. 22).

A sílaba compreende a “unidade que agrega segmentos consonantais e vocálicos” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 201). Em collischonn (2005) registram-se duas teorias acerca das sílabas, a teoria autossegmental e a teoria métrica. A primeira, “pressupõe camadas independentes, uma das quais representa as sílabas às quais estão ligados diretamente os segmentos” (COLLISCHONN, 2005, p. 101), conforme ilustração.

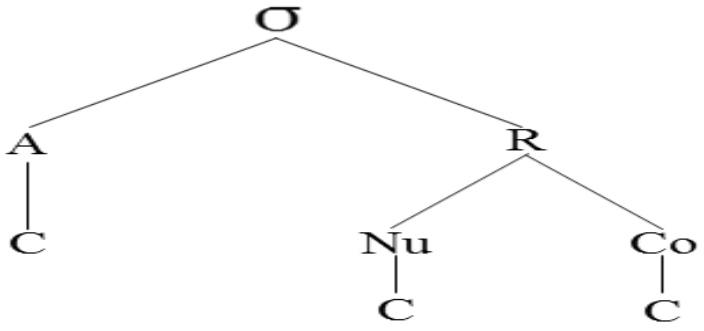
Figura 1: Modelo silábico segundo Teoria Autossegmental



Fonte: Collischonn (2005, p.101).

Para a segunda teoria, uma sílaba incide em “um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto o Nu, pode ser vazia” (COLLISCHONN, 2005, p.102), de acordo com o modelo:

Figura 2 - Modelo silábico segundo a Teoria Métrica

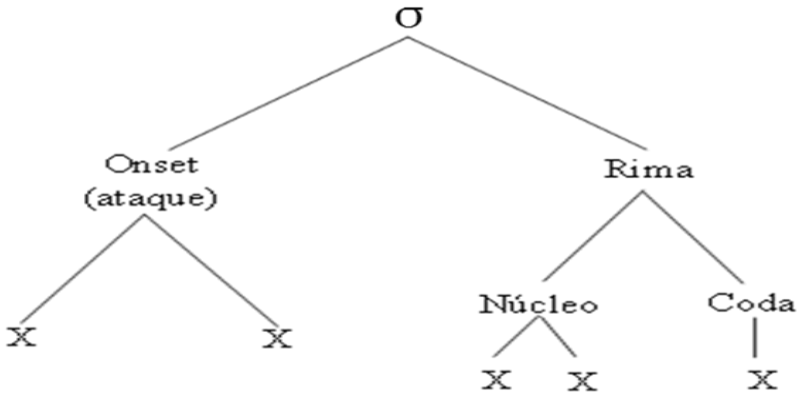


Fonte: Collischonn (2005, p.102).

No Português brasileiro, a sílaba constitui-se de vogais, consoantes e semivogais, sendo o núcleo ou pico silábico, obrigatoriamente a vogal; as consoantes e semivogais ocupam a posição periférica. Nas extremidades do núcleo, na parte anterior fica o ataque ou *onset*

silábico; na posterior, a coda silábica. Ambos, *onset* e coda, poderão está preenchidos ou vazios. Essa configuração silábica está ilustrada no modelo a seguir.

Figura 3: Configuração silábica no PB



Fonte: Nóbrega (2012, p. 81).

O *onset* silábico ou ataque, para Camara Jr. (1970) aclive, consiste no **c**omponente pré-silábico de uma sílaba, geralmente formado por uma ou mais consoantes. Pode ser simples, quando corresponde a uma única consoante – C1V; ou complexo, quando preenchido por duas consoantes – C1C2V. O ataque simples pode acontecer em posição inicial ou medial e qualquer consoante do PB pode ocupar essa posição, contudo/ɾ/, /ʎ/ e /ɲ/ só ocorrem no cerne da sílaba. Em um ataque complexo, ocupando a posição da consoante 1*(C1*), pode-se ter tanto fricativas (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, / ʒ/, /x/ quanto oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/). A segunda consoante *(C2)* deve ser uma líquida lateral ***/l/*** ou não lateral /ɾ/. Ex.: Ataque simples:

Quadro 2: Formação de sílabas no PB

Segmento	Posição inicial	Posição medial
/p/	Pa.ca	Co.pa
/b/	Ba.la	Ca.bo

Fonte: pesquisa direta.

A teoria Autossegmental postula igualdade entre os três elementos da sílaba – ataque, núcleo e coda. A Teoria Métrica, entretanto "prevê um relacionamento muito mais estreito entre

a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque" (COLLISCHONN, 2005, p. 102).

A coda silábica pode ser ocupada por uma ou mais consoantes do que resulta a coda simples (composta por uma consoante) e a coda complexa (por duas ou mais consoantes). Codas podem acontecer em final de palavras ou no meio: em mê***s*** (a coda é preenchida pelo som [s]) ou em ca***r***ta (em que a coda é preenchida pelo som [r]).

Os padrões silábicos CV e CVC só podem ser ocupados pelas consoantes */l, r, s,n /* ou por uma semivogal.

Na maioria dos dialetos do português brasileiro: quando a consoante lateral ***/l/*** ocupa a coda, tende a ser vocalizada, como em *palco > pa[w]co***.** Quando a coda é ocupada pelo som de */r/,* este, em alguns casos, sofre apagamento, como em *senhor > senhô; amar > amá.* Quando a coda é ocupada por uma sibilante, por conta da variação dialetal pode se dar um dos seguintes sons: [s,z, ʃ, r], sendo o som [r] - *mesmo > me[r]mo,* menos recorrente.

Collischonn (2005) ressalva que em muitas línguas as sílabas distinguem-se como leves e pesadas, "Rimas constituídas somente por uma vogal são leves e rimas constituídas por vogal+ consoante ou vogal+ vogal são pesadas" (COLLISCHONN, 2005, p. 105).

Ao analisar a constituição silábica do Português brasileiro, Da Hora (2009) observa que, quanto ao tipo, as sílabas se classificam de acordo com a composição do ataque e da coda. Podendo ser: simples, formadas apenas pelo núcleo; complexas, o núcleo é posposto antecedido por consoante. Abertas ou livres apresentam ausência da coda silábica; fechadas ou travadas, quando são constituídas de coda silábica. O quadro seguinte apresenta a constituição das sílabas livres e travadas.

Quadro 3: Tipos de sílabas do PB

Sílabas livres	Sílabas travadas	Exemplos
V		a (V); o (V)
CV		cá (CV); pó (CV)
CCV		pra (CCV) -to (CV)
	VC	As (VC); os (VC)
	CCVC	plás(CCVC) -ti (CV) –co (CV)
	CVC	Cor(CVC)-das (CVC)
	CVCV	Pers(CVCC)-pi(CV) -caz(CVC)

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

No português, a sílaba canônica CV, pode dar origem às estruturas V, CVC, CCV e delas outras mais, conforme o quadro acima. A sílaba menor constitui-se apena de V (apenas um segmento que é a vogal) e a máxima de CCVCC (cinco segmentos). “A classe de elementos que podem preencher as posições de C no esqueleto silábico do português brasileiro, seguindo a escala de soância”[9] (MIRANDA, 2010, p. 369).

Quadro 4: Consoantes que podem preencher o esqueleto silábico

POSIÇÃO DE C	CLASSES DE SEGMENTOS	EXEMPLOS
CV	plosivas (/p, b, t, d, k, g/), fricativas (/f, v, s, z, ʒ,ʎ) nasais (/m, n, ñ/), líquidas (R, ϒ,l, ɾ)	pé’, ‘bo.ta’, ‘do.ca’, ‘ga.to’ ‘fa.vo’, ‘só’, ‘zé’, ‘chá’,‘já’, ‘ma.na’, ‘u.nha’,‘rã’, ‘le.ro’, ‘o.lha’
VC	Fricativas coronais (/S/), nasais (/N/), líquidas (/ɾ l/), glides	‘pas.ta’,pen.sa’,‘per.to’,‘pal.co’ ‘rei’, ‘pau’
C1C2 C	C2 Somente líquidas (/R l/)	‘pra.to’, ‘pla.ca’
VC1C2	C2 somente fricativa coronal (/S/)	‘mons.tro’, ‘ins.tru.ção

Fonte: Miranda (2010, p. 370).

Em estudos de caráter investigativo da ortografia, Abaurre (1997) observa que, ao escrever as sílabas, as crianças manifestam dificuldades no preenchimento da coda e da segunda posição dos ataques ramificados.

Tal fato parece indicar que, após a construção de CV, a criança constrói CVC, ficando CCVC, com o ataque ramificado, como a estrutura de maior complexidade. Ao preencher a posição de coda silábica, elas tendem a omitir a consoante: ‘professo’ em vez de ‘professor’; trocar a consoante por uma vogal: ‘futebou’ no lugar de ‘futebol’. Nesses casos, é possível atribuir interferência da variedade linguística falada pelos alunos já que se verifica na fala uma espécie de erosão dos constituintes das sílabas cuja estrutura não é canônica.

Em língua portuguesa, a vogal compõe a base da sílaba, de forma que ela forma o núcleo que é a parte fundante na sílaba. São inúmeras as alterações ortográficas apresentadas

[9] A escala de soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de acordo com um parâmetro articulatório. São considerados soantes aqueles sons produzidos com um fluxo de ar livre e as cordas vocais em tal posição que torne possível uma sonoridade espontânea (Crystal, 1950, apud Miranda, 2009, p. 411).

pelos alunos decorrentes das grafias das vogais, portanto na próxima seção, discorre-se acerca desse segmento: as vogais e suas principais características.

2.4.1 O segmento vocálico: características articulatórias

Vogais são os sons produzidos sem obstrução da passagem de ar. Classificam-se quanto à altura, à anterioridade/posterioridade da língua e quanto à posição dos lábios. Camara Jr. (1970) classifica as vogais da Língua Portuguesa do Brasil a partir da posição da sílaba a que pertencem, considerando a tonicidade, uma vez que essa posição é o contexto ideal para representá-la. Há, portanto, segundo o referido autor, 7 vogais na posição tônica, as quais se reduzem a 5 diante de consoante nasal na sílaba seguinte, conforme se verifica nos quadros seguintes:

Quadro 5: As vogais da língua portuguesa segundo Camara Jr.

	Anterior	Central	Posterior
Alta	I		U
Média Alta	E		O
Média Baixa	ɜ		ɔ
Baixa		a	
	Não arredondada		Arredondada

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

Quadro 6: Vogais diante de consoantes nasais

/a/	s/a/nidade
/e/	s/e/nha
/o/	s/o/no
/i/	s/i/no
/u/	s/u/mo

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

Camara Jr. (1970) distingue dois tipos de nasalidade: fonética e fonológica. Na nasalidade fonética não há diferença de significados, tal como a palavra ***fama,*** tanto pode ser pronunciada como *fãma* ou *fama.* Já na nasalidade fonológica ocorre mudança de significado**.** Tomemos como exemplo a palavra *vinda* que ao perder a nasalidade da vogal [i], gera outro item lexical- *vida*- com significado distinto do anterior. Tessari (2002), transcrevendo Camara Jr., afirma que

> a consoante nasal em posição de coda silábica pode assumir o ponto de articulação da consoante subsequente: labial, dental, velar ou palatal. Em função desse processo assimilatório, a consoante nasal de travamento é um arquifonema, ou seja, um fonema não plenamente especificado, representado por /N, simbolizando a neutralização dos traços articulatórios de ponto de articulação da nasal a qual, no entanto, na posição de ataque silábico, é especificada, correspondendo às três consoantes nasais do sistema fonológico do português: /n, /m/, /ŋ/ (TESSARI, 2002, p. 30).

Concepção ratificada por Da Hora (2009) ao assegurar que na Língua Portuguesa não existem vogais nasais e que a nasalidade é decorrência do contato com um arquifonema nasal adjacente.

Ainda de acordo com Camara Jr. (1970), o sistema vocálico do português restringe-se a cinco na posição pretônica.

Quadro 7: Vogais pretônicas

Altas	/i/				/u/
Médias		/e/		/o/	
Baixa			/a/		

Fonte: Da Hora (2009, p.18).

Tal apagamento deve-se ao fenômeno da neutralização “que consiste numa redução de mais de um fonema em uma só unidade fonológica” (DA HORA, 2009, p. 18).

Quanto às vogais postônicas, em Camara Jr. (1984), verifica-se que quando se encontram em posição não final ocorre a neutralização das vogais posteriores /o/ e /u/, como em apóstolo – apóst[u]lo. A oposição entre /o/ e /u/ é apenas convenção da escrita.

Quadro 8: Vogais postônicas não finais

Altas	/i/				/u/
Médias		/e/		/ ɜ/	
Baixa			/a/		

Fonte: Da Hora (2009, p. 20).

Em sílabas átonas finais, as vogais, seguidas ou não de /S/, reduzem-se a três, pois ocorre a neutralização entre as vogais médias e as altas, por exemplo, roub[a], roube- roub[i], roubo- roub[u]; varr[a], varre- varr[i], varro - varr[u]. As vogais em posição postônica final restringem-se a três.

Quadro 9: Vogais postônicas finais em Camara Jr.

Altas	/i/				/u/
Baixas			/a/		

Fonte: Da Hora (2009, p. 22).

As vogais podem adquirir outros valores, dependendo da posição que ocupam na palavra, no começo, no meio ou no fim.

No português brasileiro, registram-se dois ou três tipos de encontros vocálicos os quais são classificados como ditongo, tritongo e hiato. Define-se ditongo a sequência de segmentos vocálicos ocorrendo em uma mesma sílaba. Em geral são as vogais altas anteriores [i] e posteriores [u]. As vogais quando, em posição periférica da sílaba e com menor proeminência acentual, são chamadas semivogais ou glides. Foneticamente são representadas pelos símbolos [j] e [w], pe[j]xe e pa[w]ta. Iniciantes no estudo da língua tendem a confundir ditongo com hiato, entretanto o hiato ocorre quando há o encontro de duas vogais em sequência, em sílabas distintas. No hiato, ambas mantêm a sua qualidade vocálica: vogal + vogal, no ditongo não, v+sv ou sv+v, por exemplo, ditongo: ai [‘saj] ; hiato: saí [sa’j].

Na formação de ditongos há duas possibilidades de sequência: SV+V ou V+SV. No primeiro caso, temos ditongo crescente e no segundo, ditongo decrescente. Os decrescentes são considerados por Camara Jr. (1970) e Bisol (2005) “verdadeiros ditongos” por serem inseparáveis, visto que a vogal alta não pode ser omitida na fala, por exemplo, *cauda* não pode ser pronunciada como *cada*. Os crescentes, por exemplo, dois [‘dojs ~ do’is], são passíveis de se tornarem hiatos pelo fato da vogal final possuir maior proeminência acentual.

Os ditongos decrescentes possibilitam uma variação na fala na qual apenas a vogal é pronunciada, ou seja, há um apagamento da semivogal, originando o fenômeno fonológico, monotongação. Comumente os ditongos [aj], [ej] e [ow] monotongam-se. Os dois primeiros, quando se encontram diante de [ʃ], [ʒ] e [ɾ], como em feixe [‘peʃi], queijadinha [‘keʒu] e freira [‘frera]. No caso no ditongo [ow] pode ocorrer monotongação em qualquer ambiente.

Cristófaro Silva (2011) acrescenta que também os ditongos crescentes *qu[iɛ]to* ≥ *qu[ɜ]to; alíq[uɔ]ta* ≥ *alíq[o]ta* podem sofrer esse fenômeno.

Tritongo corresponde ao encontro de três segmentos vocálicos SV+V+SV em uma mesma sílaba, caso, por exemplo, do vocábulo [quais]. Esse tipo de encontro tem pouca produtividade no português brasileiro.

Na seção subsequente será descrito o segmento consonantal considerando que no sistema do português brasileiro, a sílaba compreende uma unidade composta de segmentos consonantais e vocálicos. Assim sendo, torna-se imprescindível que se conheça esse segmento.

2.4.2. Segmento consonantal

Do ponto de vista fonológico, as consoantes portuguesas são margens silábicas, cujo centro é a vogal. Do ponto de vista fonético, são os sons produzidos com algum tipo de obstrução da passagem de ar no trato vocal, total ou parcial, com ou sem fricção.

O número de consoantes da língua portuguesa é bem maior do que o número de vogais, por conseguinte, são mais produtivas.

As consoantes são classificadas de acordo com quatro critérios: quanto ao vozeamento, ao modo de articulação, ao ponto de articulação e ao papel das cavidades bucal e nasal.

- *Quanto ao vozeamento* - parâmetro definido pela vibração ou não das cordas vocais quando da propalação dos sons. Podem ser *surdos ou não vozeados,* quando não há vibração das cordas vocais. *Sonoros ou vozeados*, quando produzidos com a vibração das cordas vocais.

- *O modo de articulação* refere-se à maneira como o ar passa pelas cavidades supraglóticas. Podem ser: Bilabial, Labiodental, Dental, Alveolar, alveopalatal, Palatal, Velar, Uvular, Glotal.

- *O ponto de articulação* está relacionado ao tipo de obstrução realizada no trato vocal, podendo ser: Oclusiva/plosiva, Fricatica, Africada, Tepe, Vibrante, Retroflexa, Aproximante e Lateral.

- *Papel das cavidades bucal e nasal*: as consoantes podem ser orais e nasais.

Cristófaro Silva (2011) denomina alguns tipos de consoantes: *consoante complexa* (unidade consonantal que é formado por dois segmentos, mas que tem comportamento fonológico de um segmento simples), *consoante flutuante* (que não se associa a nenhum dos elementos da representação e que não se revela foneticamente. Quando não está vinculada a outro elemento no processo da derivação, ela deve ser apagada); e *consoante silábica* (quando ocupa a posição do núcleo de uma sílaba).

As consoantes somente se tornam articulações plenas quando estão situadas antes de vogal, no meio da sílaba: /**k**a**n**áL/, /**b**aR**b**é**r**u/, /**d**iS**k**u/, /**t**aléN**t**u/, /**s**óM**b**ra/

No geral, "o sistema consonantal da língua é extraído da posição intervocálica, da qual obtemos 19 fonemas consonânticos portugueses, assinalados por numerosas séries opositivas" (Camara Jr., 1970, p. 38). Da Hora (2009), entretanto, admite a não categorização desse número, porquanto poderá ser reduzido ou acrescido, dependendo da posição que ocupa na sílaba, considerando o padrão silábico da língua. A ilustração abaixo representa os fonemas conforme Bisol (2005).

Quadro 10: Fonemas consonantais da Língua Portuguesa 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/				/ŋ/		
Lateral						/l/				/ʎ/		
Vibrante						/r/						

Fonte: Da Hora (2009, p. 27)

Ao seguimento imediato de duas ou mais consoantes de um mesmo vocábulo, denominam-se de encontro consonantal. Esses encontros podem se dar em uma mesma sílaba ou em sílabas diferentes. No primeiro caso, a segunda consoante é sempre o *l* ou o *r*. Na grafia das palavras as consoantes também se acoplam formando os dígrafos, porém, diferentemente dos encontros, nesse caso, os dois grafemas representam um único fonema. Alguns fonemas são representados apenas por dígrafos, porque não há outra maneira de grafá-los, por exemplo, o /ŋ/ representado por NH ou do /ʎ/ que só pode ser representado pelo LH.

Algumas consoantes que compõem os dígrafos exercem a função de modificadores do valor de base de grafemas adjacentes, por exemplo: o *M* e o *N* nasalizam o valor de base da vogal anterior; o *H* modifica a consoante *C* que passa a ser /ʃ/.

Quadro 11: Relação dos dígrafos consonantais da língua portuguesa e os fonemas que representam

Dígrafos consonantais da Língua Portuguesa		
DÍGRAFOS	FONEMA REPRESENTADO	EXEMPLOS
CH	/ʃ/	Chafariz
NH	/ɳ/	Caminho
LH	/ʎ/	Ilha
GU	/g/	Guitarra
QU	/k/	Queijo
RR	/R/	Barro
SS	/s/	Passagem
SC	/s/	Piscina
SÇ	/s/	Cresça
XC	/s/	Excesso

Fonte: Adaptado Nóbrega (2013, p. 3)

A consoante H quando vem no início da palavra adquire a categoria de um morfema zero[10], porque não representa nenhum fonema, nem modifica o valor da vogal seguinte, entretanto, se mantém no início de algumas palavras por questões etimológicas.

O contexto silábico altera os valores dos fonemas quer sejam consonantais, quer vocálicos, podendo estes manter os seus valores de base[11] ou adquirir diferentes valores. Acerca disso, será explanada na seção consecutiva a forma como se correlacionam os grafemas e fonemas, com suas regularidades e irregularidades e os valores contextuais e as implicações para as notações do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa.

[10]Para entender a origem do emprego da consoante H com valor zero, ver a história da ortografia da língua portuguesa: PESSOA, Fernando. A língua Portuguesa. Lisboa, Portugal. Companhia das Letras, 1999.

[11]O valor de base corresponde ao fonema que o grafema representa com maior frequência. Conceito dado por NÓBREGA, 2013, p. 22. A autora toma como referência BLANCHBEVENISTE e CHERVEL, 1969.

2. 5 Relações Grafo-Fonêmicas

Um ensino-aprendizagem de ortografia eficiente e eficaz só será plausível na medida em que o professor/mediador identifica os erros cometidos representados na escrita de seus alunos, coisa que qualquer usuário competente da língua pode fazer. O que diferencia sua ação de qualquer outro, porém, é a capacidade de reconhecer o pensamento por trás do erro, isto é, quais são as hipóteses que a criança tem a respeito do modo como se grafam essas palavras. O que torna essa mediação eficaz é o domínio do professor das regras do Sistema Ortográfico.

Pautar-se-á a explanação dessas regras em Silva (1981), Lemle (1995), Cagliari, (1999) e Morais (2010). Quanto aos valores contextuais dos grafemas serão tomado como parâmetros os modelos de Scliar-Cabral (2003) e Nóbrega (2013)

Para estabelecer a relação plano fônico e plano escrito, Silva (1981) usa como terminologia fone X letra, sendo a letra a menor unidade segmental ortográfica, figura cujos limites são bem definidos; O fone é o menor elemento segmental fônico, cujos limites são indefinidos quer do ponto de vista acústico, quer articulatório. A autora estabelece dois grupos conforme a espécie de relação que ambos mantêm entre si.

1. Relações biunívocas entre letras e fones – enquadram-se neste grupo as letras cujos fones têm apenas uma representação: p > [p]; b > [b]; f > [f]; v > [v];
2. Entidade fonológica com representações cruzadas – possibilidades diferentes de relação entre a letra e o fone.

a) Fones com múltiplas representações – Ex.: *c, ç,ss, s, x, xc, sc, sç* > [s].
b) Símbolos gráficos com valor fonológico múltiplo – Ex.***: c*** > [k], [s]; *gu* > [gu], [gw], [g].

Na concepção de Silva (1981), esse segundo grupo é o que traz maior dificuldade decorrente da possibilidade de um mesmo símbolo ser traduzido em diversos fones. A autora alude que genericamente os casos de representações cruzadas se tornarão mais simples, se for possível estabelecer regras baseadas no ambiente ortográfico e fonológico, ou pelo menos no ortográfico.

Lemle (1995) postula que todo sistema alfabético de escrita, como é o caso da língua portuguesa, tem uma característica essencial: a grafia é representação do som. Portanto ler e escrever são tarefas cognitivas, pois implica a construção de um sistema complexo de representação simbólica. Ao tratar dessa relação simbólica entre as letras e os sons da fala, ela faz a analogia ao casamento, usando metáforas como, relações monogâmicas (um homem pra

cada mulher e vice versa), poligamia (casamento de um homem com várias mulheres) e poliandria (casamento de uma mulher com vários homens).

> (...) o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada à ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de fala. (...) as coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos (LEMLE, 1995, p. 16).

Lemle (1995) ressalta que são complicadas as relações entre sons e letras. Para ela, o modelo ideal do sistema alfabético seria a correspondência biunívoca, na qual cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. Entretanto são poucos os casos em que isso acontece, como também são poucos os grafemas usados apenas com o seu valor de base (NÓBREGA, 2013).

O primeiro tipo de correspondência entre fonemas e letras se dá de forma biunívoca

Quadro 12: Relações biunívocas

Grafemas	Fonemas
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

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

Esse tipo de relação ganha, segundo a autora o *status* de monogamia dado a equivalência entre os termos: cada letra possui um som e cada som possui uma letra. Em português, isso ocorre somente com B, D, F, P, T e V, nos demais casos, um mesmo grafema pode representar mais de um fonema, e vice- versa. Geralmente, as crianças mesmo não dominando a escrita alfabética, apreendem facilmente essas representações, que não precisam ser objeto de ensino nos anos finais do ensino fundamental (NÓBREGA, 2013).

Um segundo tipo de correspondência entre sons e letras evidenciados por Lemle (1995) e denominada metaforicamente de “poligamia” e “poliandria”, trata das relações múltiplas entre letras e sons. Nesse caso, algumas letras são “casadas” com sons diferentes, conforme a posição que ocupam na palavra. Como exemplo de relação múltipla tem-se a letra “s” que pode ser representada por diferentes fones, dependendo da posição que ocupa.

Quadro13: Relações múltiplas do grafema/fonema /*S*/

Grafema	Fonema	Posição	Exemplos
S	[s]	Início de palavra	sala
	[z]	Intervocálico	Casa
	[s]*	Diante de consoante surda ou em final de palavra	Resto, duas casas
	[z]*	Diante de consoante sonora	Rasgo, duas gotas

Fonte: Adaptado de Lemle (1995, p. 24).

E, ainda, um som representado por diferentes letras, segundo a posição.

Quadro 14: Representações do fonema /k/

Grafema	Fonema	Posição	Exemplos
C	[k]	Diante de a, o, u	Casa, come, bicudo
QU		Diante de e, i	Pequeno, esquina

Fonte: Adaptado de Lemle (1995, p. 22).

Lemle (1995) adverte que, essas relações, apesar de ser múltiplas, são regulares, portanto passíveis de ser aprendidas por meio de regras. Para Morais (2010), é primordial que a aprendizagem se dê por meio de um princípio gerativo, devendo-se, por isso, "enfatizar o caráter criativo e gerativo da aprendizagem da ortografia, salientando a capacidade do aprendiz de perceber muitas das motivações ortográficas e gerar a escrita convencional" (LEAL & ROAZZI, 2011, p. 97).

O terceiro tipo de relação abordada por Lemle (1995) é a de concorrência, na qual duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar e não em lugares diferentes. Por exemplo, as letras *"s*" e "z", ambas, podem representar o som de [z] entre duas vogais, como em *mesa e reza*. Da mesma forma é a rivalidade existente entre o "*ch*" e o *"x*" competindo na mesma representação da fricativa palatal surda – *taxa* e *racha*, e o **"*g*"** e o **"*j*"** rivalizando para representar a fricativa palatal em *jeito e gente*. Essa relação é considerada a mais difícil visto não haver um princípio fônico que conduza a escrita das letras concorrentes. A autora acena o uso do dicionário e a "decoração" como uma estratégia fecunda na aprendizagem da grafia das palavras.

Lemle (1995), a partir da análise das relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, propõe uma ordem de aquisição ortográfica a qual serviria para orientar a prática pedagógica. Os erros ortográficos, segundo ela, podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens, conforme quadro:

Quadro 15: Classificação de erros ortográficos

Falhas de primeira ordem.	Repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; falhas decorrentes da forma das letras; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som.
Falhas de segunda ordem.	A escrita corresponde a uma transcrição fonética da fala.
Falhas de terceira ordem.	Trocas entre letras concorrentes.

Fonte: adaptado de Guimarães (2005, p.31)

Analisando alterações ortográficas contidas em textos de alunos, Cagliari (1999) agrupa-as em categorias explicitadas no quadro abaixo:

Quadro16: Alterações ortográficas

Transcrição fonética	**Caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala**. Exemplos: troca de ‘i’ por ‘e’ como em ‘dici’ (disse); ‘u’ por ‘o’ como em ‘tudu’ (tudo), ‘u’ por ‘l’ como em ‘sou’ (sol), ‘li’ por ‘lh’ como em ‘armadilia’ (armadilha); acréscimo, troca ou omissão de letras como em ‘rapais’ (rapaz), ‘mato’ (matou), ‘mulhe’ (mulher), ‘praneta’ (planeta), ‘vamu’ (vamos). Considera erro de transcrição fonética também quando transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular como em ‘vaibora’ (vai embora); e em ‘curraiva’ (com raiva).
Uso indevido de letras	**Caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra**. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por ‘s’ (sapo), por ‘z’ (luz), por ‘ss’ (disse), por ‘ç’ (caça).

Modificação da estrutura segmental das palavras	**Erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras**. Como em ‘voi’ (foi), ‘bida’ (vida), ‘save’ (sabe), ‘sosato’ (susto).
Juntura intervocabular e segmentação	**Abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala**. Por exemplo, ‘eucazeicoéla’ (eu casei com ela), ‘jalicotei’ (já lhe contei), ‘a gora’ (agora), ‘a fundou’ (afundou).
Forma morfológica diferente	**A variedade dialetal da criança dificulta o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever**. Por exemplo, ‘’adepois’ (depois), ‘ni um’ (nenhum), ‘pacia’ (passear), ‘tá’ (está), ‘pelum’ (por um).
Forma estranha de traçar as letras	**Traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva**, tornando possível se ler ‘b’ por ‘v’, ‘p’ por ‘j’ e ainda ‘u’ por ‘n’, ‘m’ por ‘n’, ‘f’ por ‘j’.
Uso indevido de letras maiúsculas/ minúsculas	**Depois de aprender que nomes próprios são com letras maiúsculas, os alunos passam a escrever muitas palavras, também com maiúscula.**

Fonte: Adaptado Guimarães (2005, p. 36).

Por sua vez, Morais (2010) avaliza que a Norma Ortográfica da Língua Portuguesa organiza-se de duas formas: correspondências fonográficas regulares e irregulares. A primeira pode ser internalizada pela criança através da compreensão das regras subjacentes. A segunda depende da memorização. As regulares se subdividem em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

No grupo de regularidades diretas não existe nenhuma outra letra em competição, ou seja, cada letra corresponde a um som e vice-versa, independentemente de sua posição na palavra. Nesse grupo estão as letras *P, B, T, D, F* e *V*. Apesar de apresentarem pouca dificuldade, é comum, principalmente nos primeiros anos de aprendizado da escrita, o aprendiz trocar uma grafia pela outra, nos casos de pares mínimos. Ex. *p* > b; *t* > d; *v* > f. Tal fato justifica-se pela semelhança dos sons em sua prolação no aparelho fonador.

Por regularidade contextual entende-se o tipo de equivalência na qual o uso da letra é determinado pela posição do fonema na palavra, ou seja, pelo contexto da palavra é possível gerar a grafia correta sem precisar memorizar. Em nossa ortografia existem muitos casos de

regularidades contextuais, isso justifica muitas dificuldades dos usuários da língua em adotar as formas corretas. Contudo, para cada contexto específico existe uma regra subjacente que permite o seu emprego adequado na geração de novas palavras. Como exemplo de regularidade contextual, tem-se o uso do "*M*" e do "*N*" em posição final de sílaba; o uso do "*R*" ou do "*RR*".

Nas relações morfológico-gramaticais a criança terá que refletir sobre a categoria gramatical da palavra e outros aspectos de sua morfologia para apropriar-se da grafia correta. Ex.: "portuguesa", "inglesa" se escrevem no final com "ESA" porque são adjetivos que indicam origem. "realeza" e "pureza" se escrevem no final com "EZA" porque são substantivos derivados de adjetivos.

Também nesse tipo de regularidades, o autor adverte que há um princípio gerativo. A percepção da constância nos "pedaços" das palavras semelhantes quanto à classe gramatical induz à conclusão de que não se precisa memorizar individualmente.

No que se referem às irregularidades**,** estas demandarão memorização. No entanto, o aprendiz pode e deve ser ajudado, partindo das palavras mais usuais do seu vocabulário. Morais (2010) ressalta que a memorização de palavras irregulares corresponde a arquivar na mente suas imagens visuais e fotográficas.

São exemplos de escrita irregular dos sons: ***S*** (seguro, cidade, auxílio, cassino), ***G*** (girafa e jiló), ***Z*** (zebu, casa, exame) e *X* (enxada e enchente; no uso do *H* inicial (homem); na disputa das vogais átonas que não estão no final das palavras *E, I, O, U* (cigarro, seguro, bonito, também); Na escolha do *L* e *LH* diante de certos ditongos (Júlio e julho); e a dificuldade de certos ditongos que têm uma pronuncia reduzida (caixa, madeira, vassoura).

Como os grafemas assumem valores de acordo com a posição que ocupam na palavra, pode-se afirmar que eles não são totalmente arbitrários. Conhecer essas regularidades contextuais possibilita antecipar os contextos que vários grafemas concorrem para representar um mesmo fonema. É sobre valores conferidos aos grafemas em determinados contextos que a próxima seção tratará.

2.5.1 Valores atribuídos aos grafemas

Consoante ponderações do tópico anterior, a correspondência entre grafemas e fonemas pode se dar de forma regular e irregular. Quando não há uma relação biunívoca, os grafemas podem ter valores emanados da posição que ocupam na palavra. O conhecimento

dessas regularidades possibilita ao usuário deduzir situações que o nortearão na sua escrita e o impedirão de cometer erros. Salienta-se ainda, que o entorno de um grafema influencia os grafemas que o antecede e\ou sucede, caso de B e do P que só podem ser nasalizados pelo M. A respeito disso, tomou-se como modelo Nóbrega (2013).

Quadro17: Valores contextuais dos grafemas

Valores contextuais dos grafemas da língua portuguesa			
Grafema	Fonema	Exemplo	Descrição do contexto
A	/a/	**A**to	-
	/ã/	R**ã**	Com a sobreposição do til em final de palavra.
		C**am**po, c**an**to	A+ M, N em final de sílaba seguido de consoante.
	/ã/	C**a**ma, **ca**na, g**a**nha	A(núcleo de sílaba) + sílaba iniciada por consoante nasal
	/ã/	Coraç**ã**o	Compõe o ditongo em final de palavras
		C**ã**ibra	Compõe o ditongo nasal apenas em final de palavras.
		M**ã**e, p**ã**es	Compõe o ditongo nasal /ãy/
		Andam	Em final de verbos compõe o ditongo /ãw/, exceto em formas do futuro do presente do indicativo ou em formas irregulares do presente do indicativo
C	/k/	**C**ara	C+ A, O, U
	/s/	**C**era	C+ E, I
		Foi**c**e	C após ditongo + E, I
		Lou**ç**a	Ç após ditongo + A, O, U
		Pa**ço**ca	Ç + A, O, U – nunca em posição inicial
		De**sc**er, e**xc**eto	Dígrafos SC, XC + E, I – nunca em posição inicial
		De**sç**a	Dígrafo sç + A,O – nunca em posição inicial
	/ʃ/	**Ch**ama	Compõe o dígrafo CH
E	/ ɛ/	F**e**ra	-
	/e/	C**e**ra	-
	/ i /	Pent**e**	Em sílaba átona
	/ɩ̃/	**En**feite	Em sílaba nasal átona
	/ẽ/	Lembrar, lento	E+ M, N em final de ´silaba seguida de consoante
		Tema, pena, lenha	E [núcleo de uma sílaba tônica] + sílaba começada por consoante nasal
	/y/	Escrev**em**	Em final de sílabas compõe o ditongo / ẽ y/
		Á**r**ea, espiõ**e**s	Em ditongos e tritongos

Valores contextuais dos grafemas da língua portuguesa			
Grafema	Fonema	Exemplo	Descrição do contexto
G	/g/	**G**osto	G+ A, O, U
		Guerra	GU+ E, I: compõe o dígrafo GU
	/ʒ/	**G**esto	G+ E, I
H		**Ch**ama, ma**lh**a, ma**nh**ã	Modifica o valor básico do grafema, anterior compondo os dígrafos CH, NH, LH
	ø	**H**arpa, **h**élice, **h**ino, **h**onra e **h**umor	Em início de palavra H + vogal não representa fonema algum, nem modifica o valor básico dos grafemas seguintes
		A**h**! O**h**!	Em interjeições (vogal + H)
I	/i/	**I**rmão	-
	/ĩ/	**Ím**par, l**in**do	I + N, M em final de sílaba seguido de consoante
		Lima, h**i**no, l**i**nha	I [núcleo de uma sílaba tônica] + sílaba começada por consoante nasal
	/y/	Pa**i**, qua**i**s	Em ditongos e tritongos
J	/ʒ/	**J**eito, **j**ato	-
L	/l/	**L**ata, pa**l**ácio	Em início de palavra ou de sílaba
		Planta	Segunda consoante em encontros consonantais
	/ʎ/	Ma**lh**a	Compõe o dígrafo LH
	/w/	A**l**tar, pape**l**	Em final de silabas ou de palavras
M	/m/	**M**ata	-
		O**m**bro	Vogal + M modifica o valor básico do grafema anterior indicando nasalidade
	/w/	Compra**m**	Em final de verbos compõe o ditongo /ãw/
	/y/	Vende**m**	Em final de verbos compõe o ditongo /ẽy/
N	/n/	**N**ada	-
	/ŋ/	Ma**nh**ã	Compõe o dígrafo NH
	-	A**n**tes	Vogal + N: modifica o valor básico do grafema anterior, indicando nasalidade
	/y/	Hífe**n**	Em final de palavra, compõe o ditongo /ẽy/
	/y/	Be**n**s, ri**n**s	Em plurais
O	/ɔ/	F**o**ge	-
	/o/	Rep**o**sição	-
	/õ/	P**õ**e (forma do verbo pôr)	Compõeo ditongo /õy/
		Pomba, p**o**nte	O+M, N em final de sílaba, seguido de consoante
		C**ô**modo, s**o**no, p**o**nha	O [núcleo de uma sílaba tônica] +sílaba começada por consoante nasal
	/u/	Ponto	Em sílaba átona
	/w/	Ca**o**s, saguã**o**	Em ditongos e tritongos

Valores contextuais dos grafemas da língua portuguesa			
Grafema	Fonema	Exemplo	Descrição do contexto
Q	/k/	**Q**uadro, **qu**erer	Sempre vem seguido de U, que nem sempre representa um fonema (dígrafo QU).
R	/R/	**R**ato	Em posição inicial
		Hon**r**a, Is**r**ael	Em início de sílaba precedido de N ou S
		Ba**rr**o	Em posição intervocálica, dígrafo RR
	/r/	Ca**r**o	Em posição intervocálica
		P**r**azo	Segunda consoante em encontros consonantais
	/R/ ou /r/	U**r**so, ma**r**	Em final de sílaba, em posição interna ou em final de palavra, dependendo da variedade
S	/s/	**S**alada	Em início de palavra com qualquer vogal
		P**s**icólogo, ab**s**olver	Quando for precedido de consoante
		I**ss**o, pa**ss**ado	Em posição intervocálica SS
		Pi**sc**ina, cre**sç**o	Em posição intervocálica dígrafo SC, SC
	/s/ ou /š/	Ca**sc**a ou atrá**s**	Em final de sílaba seguido de consoante surda ou final de palavra, dependendo da variedade
	/z/ ou /ž/	Des**d**e	Em final de sílaba precedida de consoante sonora, dependendo da variedade
	/z/	A**s**a	Em posição intervocálica
		Cau**s**a	Após ditongo
U	/u/	T**u**do	-
	/û/	**U**mbigo, untar	U+ M, N em final de sílaba seguida de consoante
		R**u**mo, **t**únel, **u**nha	U [núcleo de uma sílaba tônica] + sílaba começada por consoante nasal
	/w/	Ma**u**, Parag**u**ai	Em ditongos e tritongos
	∅	**Gu**erra, **qu**erer	Depois de G ou Q e antes de E e I pode não representar nenhum fonema, nem modificar o valor básico do grafema anterior, entrando na composição dos dígrafos GU e QU
X	/ʃ/	**X**ícara, **x**arope	Em início de palavra
		En**x**ame, en**x**ergar	No interior da palavra após inicial EN.
		Cai**x**a, fai**x**a	Após ditongo
	/s/ ou /š/	Te**x**to, sexta	Dependendo da variedade, em final de sílaba, precedido de E
	/s/	Má**x**imo	Dependendo da variedade, em final de sílaba, precedido de E
	/ks/ ou /kis	Fi**x**o, tóra**x**	-

Valores contextuais dos grafemas da língua portuguesa			
Grafema	Fonema	Exemplo	Descrição do contexto
X	/z/	E**x**ame	-
	/kz/	Hé**x**agono	-
Z	/z/	**Z**elo, cer**z**ir, **z**on**z**o	Em início de palavra ou de sílaba, precedido de consoante
		A**z**edo	Em posição intervocálica
		Carta**z**	Em final de palavra oxítona, dependendo da variedade.

Fonte: Adaptado Nóbrega (2013, p. 24-28).

Nos contextos irregulares os grafemas adquirem valores de acordo com a posição que ocupam na palavra e do seu entorno, de forma que essas irregularidades não são completamente arbitrárias. O conhecimento desses contextos possibilita a antecipação das possibilidades de representação entre grafemas e fonemas. [12]

Quadro 18: Contextos irregulares

Contextos irregulares			
Grafemas	Fonema	Posição	Exemplos
CH ou X	/ʃ/	No começo ou no interior da palavra, seguido de vogal	**Ch**eiro, **x**ereta, me**x**er e ca**ch**oeira
H ou vogal	ø	No início da palavra	**H**álito, **h**erança, **h**ino, **h**oje, **h**umilhar/ **a**gressão, **e**stender, **i**dealizar, **o**rganizar, **u**sina
J ou G	/ʒ/	No início ou no interior da palavra seguido de E ou I	**G**êmeo, exi**g**ir, **j**ibóia, pro**j**eção
S ou C	/s/	No início da palavra seguido de E ou I	**C**erteza, **s**elo, **c**icatriz, **s**ilêncio
S ou C	/s/	No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais E ou I	In**s**eto, per**s**iana, per**c**eber, núp**c**ias
S ou Ç	/s/	No interior da palavra entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U	Adver**s**ário, sen**s**o, con**s**ulta, cal**ç**a, cadar**ç**o, cal**ç**udo

[12] Todos os fonemas da tabelas são representados conforme Da Hora (2009) e Cristófaro Silva (2011).

Contextos irregulares			
Grafemas	Fonema	Posição	Exemplos
S ou X	/s/ ou /ʃ/	No interior da palavra em final de sílaba, seguido de consoante.	Teste, texto
S ou Z	/z/	No interior da palavra, entre vogais	Cami**s**a, a**z**edo
S ou Z	/S/ ou /ʃ/	No final da palavra.	Têni**s**, carta**z**
SS ou Ç (SÇ raro)	/s/	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, O ou U	Pa**ss**ar, a**ss**obiar, a**ss**unto, cabe**ç**a, endere**ç**o, a**ç**úcar, cre**sç**o, cre**sç**a
SS, C ou SC	/s/	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	Pa**ss**eio, suce**ss**ivo, disfar**c**e, ma**c**ieira, cre**sc**er, de**sc**ida
U ou L	/w/ ou /i/	No interior da palavra, no final de sílaba ou de palavra	So**l**tar, po**u**sar, jorna**l**, pica-pa**u**

Fonte: Adaptado Nóbrega (2013, p. 29 - 30).

Pelo quadro pode-se inferir que as maiores irregularidade contextuais dizem respeito a grafemas que podem representar os fonemas /s/ e /z/, consistindo, muitas vezes em verdadeiras armadilhas ortográficas. Isso justifica o fato de ser campeões das queixas de escritores menos e mais experientes.

A análise dos valores atribuídos aos grafemas apontam para outro tipo de regularidade: a morfológica.

Estudiosos, como Horta & Martins (2004); Nunes & Bryant (2014), dentre outros, impetram que “analisar apenas a fonologia, a forma dos sons, não é suficiente para uma escrita correcta; é preciso ter também em conta um outro aspecto da estrutura linguística: a morfologia, ou seja, a forma das palavras” (HORTA & MARTINS, 2004, p. 214).

Os dados coletados no curso dessa investigação confirmam o relevo da análise morfológica como estratégia para o ensino da ortografia, porquanto esta é afetada sobremaneira por aquela. É significativo o índice das alterações ortográficas nos escritos dos alunos que contrariam os princípios da estrutura morfológica das palavras, por conseguinte, conclui-se que refletir sobre os morfemas congrega uma importância expressiva para melhorar a habilidade da escrita ortográfica.

A literatura sugere três tipos diferentes de representação da morfologia na escrita:

> 1 quando há representações alternativas para um mesmo som, a morfologia frequentemente determina a grafia correta. Em português o som /z/ entre vogais pode ser escrito com "s" o com "z", mas se pode prever a grafia de palavras "princesa" e "beleza" a partir dos morfemas "esa" e "eza", que são pronunciados da mesma forma, mas tem funções e grafias distintas.
> 2 quando o mesmo morfema é pronunciado de forma diferente em palavras distintas sua representação permanece constante apesar da variação na pronúncia (...).
> 3 em alguns casos, a ortografia representa diferenças morfológicas que não são marcadas na língua oral. Algumas variedades do português falado no Brasil deixam de marcar, ou marcam de modo reduzido, algumas desinências de substantivos e de verbos, mas essas são marcadas na escrita (...) (NUNES & BRYANT, 2014, p.127).

Os autores recomendam que os professores, ao lidar com o ensino de ortografia, devem atinar para a conexão existente entre oralidade e escrita através da representação morfológica, para que possam ajudar o aprendiz de maneira mais eficaz. E ainda insinuam que uma prática metodológica *mecanicista* e/ou *espontaneista*, permitindo que as crianças aprendam por si próprias a representação dos morfemas na ortografia pode ser prejudicial, pois nem todos os usuários da escrita conseguem construir uma consciência morfológica.[13]

Adquirir a habilidade de refletir acerca dos morfemas subsidia o desempenho ortográfico, porque muitas palavras da língua portuguesa são formadas a partir do princípio semiográfico[14]. Por exemplo, palavras como *jornal* que possui ortografia ambígua pode ter facilitada a escrita correta se analisadas palavras dela derivadas, como *jornaleiro, jornalista.*

Quadro 19: Regularidades morfológicas para as múltiplas representações dos fonemas /S/ e /Z/

Regularidades morfológicas para orientar o uso das múltiplas representações do fonemas /s/ e /z/			
Grafemas	Fonema	Contexto	Exemplos
C E Ç (e não s, ss, ou sc)	/S/	sufixos **–aça, -aço, -ação, -ecer, -iça, -ança, -uça, -uço**	Barcaça, buzinaço, comunicação, amanhecer, hortaliça, festança, dentuça, dentuço.
SS (e não C ou Ç)	/S/	Sufixo **– ense** (formador de adjetivos gentílicos)	Maranhense, piauiense

[13]Consciência morfológica é a habilidade metalinguística de refletir a respeito das unidades de significado. Nunes e Bryan (2014) afirmam que a criança terá adquirido essa consciência quando forem capazes de manipular os morfemas de forma intencional.
[14]Princípio por meio do qual os grafemas representam significados das palavras

Regularidades morfológicas para orientar o uso das múltiplas representações do fonemas /s/ e /z/			
Grafemas	Fonema	Contexto	Exemplos
SS (e não C ou Ç)	/S/	com prefixo terminado em vogal ou em s + palavra começada com s**: -a, -anti, -contr, -des, -dis, -extra, -infra, -entre, -, pluri, -poli, -pre, -pro, -semi,-sobre, -tri, -ultra,-uni**	Assentar, antessala, antisséptico, contrassenso, dessalgar, dissociar, extrasseco, infrassom, entressafra, plurisseriado, polissílabo, pressupor, Prosseguir, ressaca, Semissono, sobressaltar, Trissílabo, ultrassom, uníssono
S (e não Z)	/Z/	sufixos **–esa, -ose**	Princesa (títulos hierárquicos), francesa (gentílicos feminino), frutose
		Prefixo terminado em –S + palavra começada por vogal ou por h: **des-, trans-**	Desabafo, desarmonia, transatlântico
		Em diminutivo cujo radical termina em S	Casa > casinha Raso > rasinho
Z e não (S no fim de palavras)	/S/ ou /š/	Sufixos **-EZ**	Gravidez, palidez
Z e não (S)	/Z/	Sufixos **–EZA**	Certo > certeza Leve > leveza (formador de substantivos a partir de adjetivos).

Fonte: Adaptado de Nóbrega, (2013, p. 32).

O quadro anterior reúne algumas regularidades morfológicas que podem ajudar a construção de uma consciência morfológica. Tais quesitos demonstrados ratificam a ideia de que a grafia do português não pode ser entendida como uma mera correspondência entre fonemas e grafemas. Sua ortografia representa morfemas, “distinguindo na escrita a representação de sequências sonoras que, na fala, são idênticas” (NUNES & BRYANT, 2014, p. 127).

A título de ilustração, podem ser citados os sufixos “ice” e “isse” que possuem a mesma pronúncia, porém, grafias e funções diferentes: usa-se “ice” na formação de substantivos abstratos, como em “chatice” e “isse” para marcar a terceira pessoa do subjuntivo da terceira conjugação, como “partisse”.

Enfim, a análise dessas regras morfológicas legitima a afirmação da vinculação entre a língua falada e a escrita através de representação gramatical abstrata e, ainda, a de que a ortografia desponta funcionamentos escondidos de que a fonologia sozinha não consegue desvelar. Estudos de Rego e Buarque (2011) corroboram a ideia de que a consciência morfológica contribui peculiarmente para a aquisição de regras ortográficas relativas a análises morfossintáticas, enquanto a consciência fonológica tributa informações principalmente para a aquisição de regras de contexto grafofônico.

Sendo a escrita ortográfica uma combinação entre dois princípios essenciais: o fonográfico (correspondência entre fonemas e grafemas) e o semiográfico (as unidades gráficas constituídas de unidades significativas, sendo a menor, os morfemas) sua aprendizagem requer diferentes níveis de análise linguística e metalinguística, o que extrapola o simples ato de ensinar regras ou desenvolver técnicas de memorização. Essa tarefa demanda do docente a compreensão do modo como os alunos representam internamente o conhecimento ortográfico e que aspectos desse conhecimento são relevantes para criar uma diferença entre o apropriado e o estranho no domínio da ortografia. Aspectos como esses são o cerne da reflexão acerca de um ensino da ortografia pautado em uma abordagem cognitiva, temática da própria seção.

3 ENSINO DA ORTOGRAFIA: UMA ABORDAGEM COGNITIVA

Os avanços da psicologia cognitiva e da psicolinguística têm contribuído para uma compreensão da forma como o encontro entre esses dois elementos, o aluno e a aprendizagem das notações ortográficas pode se dar de maneira mais satisfatória, através da interação entre alunos e da mediação do professor.

Para uma melhor compreensão, neste capítulo, será delineado a dinâmica desse *encontro* entre o aprendiz, o objeto de conhecimento de características específicas – a ortografia – e o professor. Esse enfoque impulsiona uma reflexão do caráter cognitivo e continuado da aprendizagem da ortografia o que, por conseguinte, faz suscitar situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno a aprender de forma inteligente a norma ortográfica, refletindo sobre o que ele já sabe acerca das regras que determinam as relações entre fonemas e grafemas.

3.1 O que é Cognição?

O interesse em estudar a linguagem como faculdade humana ligada a capacidades cognitivas mais gerais não é recente. Mas o que seriam essas capacidades cognitivas? O que é cognição?

Responder a essas perguntas não consiste em uma tarefa fácil, pois aferir um conceito ao termo cognição não é uma questão fechada, visto que "qualquer coisa" relacionada ao cérebro é chamada de cognição.

O termo cognição deriva da palavra latina *cognitione* e significa a aquisição de um conhecimento. De acordo com um senso comum, cognição é um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Essas habilidades requerem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções.

Esse conceito reporta aos processos cognitivos que são desenvolvidos durante toda a vida. É importante notar que o desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, um não ocorre sem o outro, em um processo que acontece em espiral crescente produzindo a noção de avanços no desenvolvimento em contínuo crescimento:

DESENVOLVIMENTO –> ADAPTAÇÃO –> APRENDIZAGEM

Macedo (2008, p. 9) assume que essa definição está atrelada à concepção filosófica e teórica assumida pelo estudioso, "na busca de explicações a respeito da natureza da mente/cérebro", a autora atribui conceitos ao termo cognição, a partir dos modelos, Simbolista, Conexionista e Atuacionista.

De acordo como o modelo simbolista, também conhecido como hipótese cognitivista, cognição é o "processamento de informações sob a forma de computação simbólica – manipulação de símbolos baseado em regras" (VARELLA, 1997, *apud* MACEDO, 2008, p. 11). Para esse protótipo, a inteligência humana seria similar à computação de representações simbólicas, isto é, a mente representa internamente o mundo. Dessa forma, entende-se

> o sujeito cognoscente como possuidor de uma mente imaterial responsável por representações diáfanas que representariam o papel de espelho do mundo. O papel de representação ou "intencionalidade" (do inglês, aboutness) tornou-se, portanto, uma noção chave para visão simbólica da cognição (MACEDO, 2008, p. 11).

Outro aspecto considerado na visão simbólica é a da organização da mente por meio de módulos, de forma que os processos mentais ocorrem de modo linear e sequencial. Essa visão modular da mente tem influenciado a ciência linguística, na medida em que o conhecimento seria concebido de forma sequencial e linearmente em "módulos específicos pela codificação/descodificação das mensagens em módulos isolados que lidariam respectivamente com aspectos fonéticos, sintáticos e semânticos das mesmas (MACEDO, 2008, p. 14). Isto quer dizer, que o conhecimento linguístico está armazenado na mente do homem em cômodos nos diversos níveis: fonético/fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Para o modelo simbolista as representações mentais são o conceito-chave para o conhecimento.

O arquétipo conexionista assume a cognição como emergência de estados globais a partir da interação entre componentes simples, "o *locus* da cognição é o cérebro e não a mente" (MACEDO, 2008, p. 16), ou seja, quem possui vida própria é o cérebro e não a mente.

Um outro modelo apontado por Macedo (2008) é do Atuacionismo, segundo o qual a cognição é resultado da interação entre cérebro/mente/corpo/mundo. Nessa concepção, "a representação mental não deve mais ser encarada como um *frame*[15] interno e separado do

---

[15]"São muitas as abordagens acerca do frame Para os que se pautam pelas abordagens tidas como externalistas (...), a questão do frame está baseada essencialmente na observação do que ocorre no decurso de uma dada interação (cf. Hymes, 1974); já para as abordagens internalistas, ela estaria baseada nos esquemas cognitivos de conhecimento ativados. Seja qual for o ponto de vista a partir do qual é tomada, a noção de frame tem a ver efetivamente com a questão do conhecimento. (...) Em um e em outro campo, não raras vezes encontramos uma concepção platônica de conhecimento na qual se confunde conhecimento com abstração e conteúdo mental,

mundo externo, sem qualquer ligação com este. Conceptualiza-se uma representação mental que faz parte do mundo e que emerge a partir do corpo" (MACEDO, 2008, p. 24).

Conforme o paradigma Atuacionista, pode-se inferir então que o conceito de cognição ultrapassa a noção de simples aquisição de conhecimento, para converter-se em um processo pelo qual o ser humano interage com os seus semelhantes e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial, a qual inicia com a captação dos sentidos e logo em seguida ocorre a percepção. É, pois, um processo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que se vive já que está registrado na memória.

Numa abordagem cognitiva, Pinto (2001) afirma que a aprendizagem

> é concebida em termos de aquisição de novas informações e a sua integração no conjunto de conhecimentos existentes. Aprender porém não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas tem ainda por objectivo corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a nossa base de conhecimentos existentes. Neste contexto, a aprendizagem não é independente dos outros processos mentais de atenção, percepção, memória e raciocínio, sendo o conhecimento de que somos portadores o resultado da mediação mais ou menos coordenada dos vários processos cognitivos (PINTO, 2001, p. 01).

Os conhecimentos portados e empregados no dia a dia são demasiado grandes, por isso muitas vezes são usados de forma inconsciente. Referindo-se a esse conhecimento e da forma como está organizado, Saraiva (2008) ilustra com o seguinte exemplo

> Imaginemos a seguinte situação, representada através deste enunciado "João saiu da casa lotérica muito feliz." Podemos concluir dentre outras coisa, que João é homem, que casa lotérica é o lugar onde se faz apostas, que feliz é um estado de alegria intensa e que se João estava feliz é porque provavelmente (inferência) deve ter acertado na loteria (SARAIVA, 2008, p. 42).

O autor analisa que só é possível compreender o enunciado e fazer inferências porque as informações explícitas e implícitas que ele traz fazem parte do conhecimento prévio de mundo.

Os cognitivistas simbólicos consideram conhecimento toda "informação que é representada mentalmente em um formato específico e estruturada e organizada de alguma forma" (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 221).

Os autores acima referidos aludem a duas grandes divisões do conhecimento feitas por estudiosos nos últimos vinte a trinta anos: "aquela entre a memória semântica e a memória

---

"crença verdadeira e, justificada. Ao que parece, tivemos que esperar estudos psicolinguísticos e neuropsicológicos de epistemologia sócio-interacional (como os de Bartlett, Vygotsky e Tomasello15, dentre muitos outros), que abriram possibilidade de uma discussão sócio-antropológica a respeito de nossos processos cognitivos, para chegarmos a uma concepção mais pragmática de conhecimento, algo que envolve uma relação mais estreita entre reflexão e ação" "MORATO, Edwiges Maria. A noção de.frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição no 41, p. 93-113, 2010 *www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo4.pdf.*

episódica e aquela entre o conhecimento declarativo e o conhecimento processual" (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 222).

O conhecimento declarativo é aquele que pode ser declarado ou expressado, o processual, são aqueles conhecimentos sobre o modo de como fazer as coisas. Quanto aos tipos de memórias, por ser algo mais complexo e crucial quando se trata do ensino/aprendizagem de ortografia, será melhor esclarecido na seção seguinte.

3.1.1 Memória e aprendizagem

A primeira e principal função da escola é transmitir conhecimentos e valores. Tanto os pais como a sociedade em geral esperam que os alunos na escola aprendam o que é ensinado a eles e que esse aprendizado seja significativo. Este conhecimento adquirido na escola é o diferencial na vida de uma pessoa, tanto no aspecto educacional, quanto pessoal, social, profissional e econômico, pois ele determina o lugar que o indivíduo ocupará na sociedade.

Não obstante sejam estudadas isoladamente, aprendizagem e memória são, de certa forma, interligadas. Esta interdependência se dá devido à estrutura e ao significado do "material-a-ser-aprendido" que está em grande parte subordinado ao conhecimento recém-adquirido, isto é, daquilo que a pessoa já sabe e é capaz de recordar. O conhecimento recente de uma pessoa não só influencia novas aprendizagens, mas também o modo como o material será organizado para retenção e recuperação futura.

O termo memória origina-se do latim, *memoria*, e significa a faculdade de reter e /ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente reportando-se às lembranças e reminiscências. Representa duas funções essenciais: a capacidade de fixar, o que permite o acréscimo de novas informações, e a capacidade de reproduzir, através da qual os conhecimentos são revividos e colocados à disposição da consciência.

A capacidade de uma pessoa de memorizar depende da rede de informação que possuí, por isso, é habitual que quem tem mais habilitações, tenha maior capacidade de memorização. Para que uma memória seja eficaz, é preciso a captação do teor da informação, dependendo esta da motivação e do interesse que a questão suscita em cada um. Quanto maior a captação do conteúdo e a intensidade da ligação entre ele e os restantes dos conhecimentos, maior a durabilidade da memória.

Uma análise científica da memória humana deve levar em conta duas perspectivas: a estrutura e o processo. A "Estrutura refere-se à maneira como o sistema de memória está organizado, e processo refere-se às atividades que ocorrem dentro do sistema de memória" (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 118).

Consoante os referidos autores, o estudo acerca da memória deve considerar não apenas a estrutura do sistema de memória e os funcionamentos desses processos dentro da estrutura, como também a codificação, o armazenamento e a recuperação da memória. Sobre isso, Pinto (2001) alude que

> segundo a perspectiva estrutural, a memória seria constituída por vários sistemas responsáveis pelo armazenamento e retenção da informação quer a curto quer a longo prazo. Segundo a perspectiva processual, a informação daria entrada na memória (aquisição), permanecia lá um certo tempo (retenção) e por fim seria usada ou recordada (recordação) (PINTO, 2001, p.2).

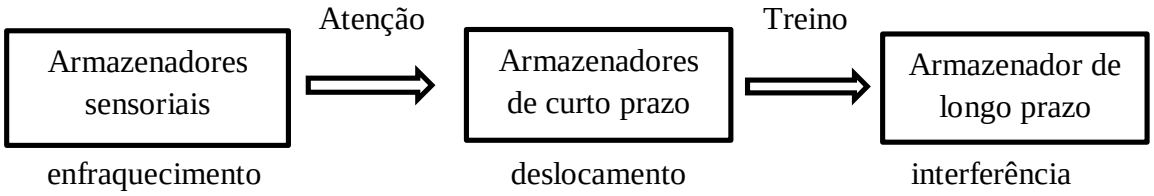
Estabelecendo uma alegoria entre a memória humana e uma grande biblioteca, o autor detecta as seguintes analogias de processos

> Os livros dão entrada na biblioteca, são catalogados e uma ficha é elaborada (aquisição codificação da informação na memória), depois são colocados na prateleira de uma estante (processo de armazenamento e retenção na memória) e posteriormente são requisitados e usados (processo de recuperação e recordação na memória) (PINTO, 2001, p. 2).

Na sua concepção, a perspectiva processual seria a mais apropriada se abrangesse os fatores que envolvem a aprendizagem e a memória e os processos cognitivos envolvidos.

Os estudiosos que buscaram descrever a "arquitetura básica do sistema de memória" (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 120), distinguem três tipos de armazenadores, o que caracteriza o tipo de memória que os humanos possuem. O funcionamento desse modelo de múltiplos representadores seriam assim representados:

Figura 4: modelo de multiarmazenadores de memória



Fonte: Eysenck e Keane (1994, p.121).

Conforme o modelo acima, pode-se inferir que os armazenadores de memória compõem a estrutura basilar, a atenção e o treino que instituem o processo e controlam a absorção das informações.

Sobre os Armazenadores sensoriais - retêm a informação por um curto período de tempo. Essa memória é usada para descrever nossa habilidade de reter impressões de informações que chegam através dos nossos cinco sentidos: visual, auditivo, tátil, gustativo e olfativo. Esse tipo de memória é geralmente armazenada no cérebro por menos de dois segundos. Essa concisão, porém, permite tempo suficiente para processar, analisar e interpretar a mensagem que chega.

Sobre o Armazenador com capacidade bastante limitada - Memória de Curto Prazo (MCP). Quando a informação é julgada importante, é movida da memória sensorial para a memória de curto prazo.

> A MCP é um sistema limitado de retenção e armazenamento; temporário de informação. Os limites temporais situam-se à volta de alguns segundos e os limites de capacidade de informação, que se pode reter de modo integral e por ordem após a respectiva apresentação, estão circunscritos em torno dos 5 a 9 itens. (e.g., MILLER, 1956; BADDELEY, 1994 *apud* PINTO, 2001, p. 8).

A MCP tem um limite que impede ao ser humano lembrar todas as suas experiências. É mito afirmar que uma pessoa possui ‘memória fotográfica e que por isso é capaz de recordar tudo que acontece no seu entorno.

Baddeley Hitch (1974) *apud* Eysenck e Keane, (1994) e Pinto (2001) vêm desenvolvendo um sistema de memória a curto prazo, que definiram como memória de trabalho ou memória operatória. De acordo com eles, esse tipo de memória armazena e manipula temporariamente a informação durante a realização de um continuum de atividades cognitivas como a compreensão, aprendizagem e raciocínio.

Na acepção dos autores supracitados, a memória de trabalho é composta de: um executivo central, um circuito articulatório (que arquiva as informações sob a forma fonológica), e uma tábua de rascunho.

Eysenck e Keane (1996) ponderam que dentre as vantagens apresentadas pela memória de trabalho está o fato de que

> o sistema de memória de trabalho aplica-se tanto ao processamento ativo quanto ao armazenamento transitório de informações, e assim é de relevância a atividades como a matemática mental (Hitch, 1978), raciocínio verbal (Hitch &Baddeley, 1976) e compreensão (Baddeley & Hitch, 1974), assim como em tarefas tradicionais [...] (EYSENCK E KEANE, 1996).

Outro fator relevante nesse conceito é a possibilidade de que o treino verbal é apenas uma opção incorporada como um dos componentes da memória de trabalho.

Sobre o armazenador com capacidade ilimitada – memória de longo prazo. Armazena a informação e o conhecimento por um período bem longo. Esse sistema é composto por três componentes que representam conhecimentos diferenciados:

i. Memória processual: A parcela da memória de longo prazo que nos ajuda a lembrar como fazer as coisas.

ii. Memória episódica: A parcela da memória de longo prazo que se refere à nossa habilidade de resgatar experiências pessoais do nosso passado.

iii. Memória semântica: A parcela da memória de longo prazo que cuida de formular nossas ideias, significados e conceitos.

Ao deliberar a respeito da memória semântica, Pinto (2001) referenciando os estudos de Tulving (1972) a define como

> uma enciclopédia mental do conhecimento organizado que uma pessoa mantém sobre palavras e outros símbolos mentais", tendo mais tarde alargado o seu âmbito para incluir "o conhecimento do mundo de que um organismo seria portador" (Tulving, 1985, p. 388). O conhecimento retido na memória semântica seria o conhecimento da língua materna, o conhecimento de factos gerais, sabedoria e inteligência prática e o conhecimento geral do mundo, que na concepção da teoria psicométrica de inteligência de Cattell (1963) representaria a inteligência cristalizada. (TULVING, 1972 (*apud* PINTO, 2001, p.13).

Partindo desse conceito deduz-se que muitas das capacidades, competências e habilidades da memória semântica são essenciais à aquisição do estudo de ortografia e da apreensão linguística em geral.

Como todas as habilidades humanas, a memória tem seus limites, todavia a capacidade que ela tem de reter conhecimentos e informações e ir disponibilizando nas dosagens necessárias, de acordo com as situações em que for acionada, é inegavelmente algo extraordinário.

No processo de conhecimento, há sempre dois movimentos: o de reter na memória e o de buscar acesso aos dados arquivados. Como a aquisição do conhecimento constitui o principal objetivo da aquisição escolar, o uso de estratégias apropriadas à ativação da memória é uma exigência *sine qua non* para o seu êxito. Para que isso aconteça

> é preciso que o aprendiz seja capaz de aplicar técnicas de codificação, retenção e recordação eficazes e produtivas e desenvolver o esforço necessário para atingir objetivos elevados. (...). A prática e o treino frequentes de uma matéria, disciplina ou curso, aliado a critérios de realização elevados e ao uso periódico de momentos de avaliação de conhecimentos produz aquilo a que se chama uma super-aprendizagem.

> Os conhecimentos escolares adquiridos nestas condições são mais resistentes ao efeito inexorável do esquecimento (PINTO, 2001, p. 14).

Para que haja aprendizagem é imperativo o uso de estratégias apropriadas ao processamento das informações. Somente dessa forma será profícua a parceria entre as novas informações e aquelas arquivadas na memória, ou seja, serão gerados novos conhecimentos.

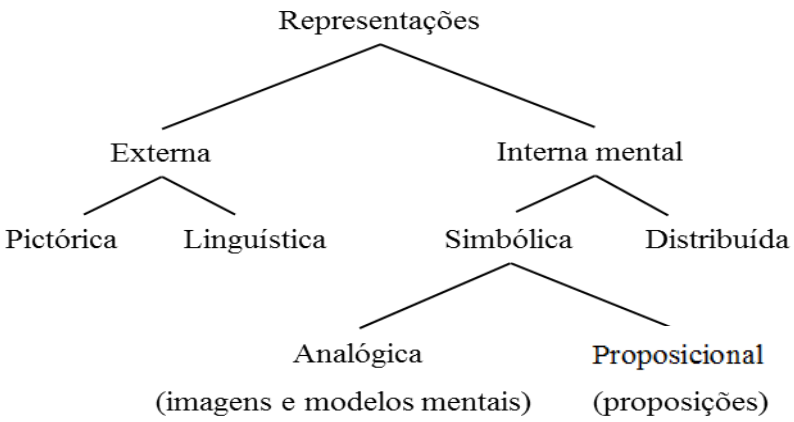
A escolha de estratégias adequadas, por sua vez, demanda do docente um conhecimento das competências mentais dos alunos para que os recursos cognitivos sejam pertinentes às exigências do material a aprender. Assim sendo, torna-se pertinente o que se discutirá na próxima seção: a conexão entre desempenho ortográfico dos alunos e suas representações.

3.2 Representações mentais e desempenho da escrita ortográfica

A referência à organização do conhecimento, trata-se essencialmente da maneira pela qual as representações mentais são estruturadas ou organizadas a longo prazo na memória. Define-se representação como o "formalismo simbólico para expressar, em algum plano o conhecimento do falante" (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 194).

Segundo Eysenck e Keane (1994) as representações podem estar organizadas da seguinte forma:

Figura 5: Esboço dos diferentes tipos de representações



Fonte: Eysenck e Keane (1994, p.180).

As representações internas mentais simbólicas [16] dividem-se em representações analógicas e proposicionais.

> As analógicas referem-se às imagens visuais, auditivas e os modelos mentais. As representações proposicionais captam os conceitos subjacentes a uma situação; por exemplo, os conceitos subjacentes à situação de um livro sobre a mesa. Elas são apenas semelhantes à linguagem; elas não são palavras, mas, ao contrário, captam o conteúdo abstrato, ideacional.
> Uma representação externa é uma notação ou sinal ou conjunto de símbolos que "re-presenta" algo para nós, ou seja, ela representa alguma coisa na ausência desta coisa; normalmente esta coisa é um aspecto do mundo externo ou de nossa imaginação. Elas são o nosso próprio mundo interno, expressam as nossas representações mentais. EX: algumas dependem de palavras e escrita (proposições); e outras pictóricas: mapas, menus, desenho...(analógicas) (Eysenck e Keane, 1994, p. 182).

Uma Representação Mental é, pois, o processo pelo qual o ser humano cria na mente um modelo do mundo real ou um estado mental, através do qual, organiza o seu conhecimento. Consiste, na concepção de Moreira (2004) em diferentes "maneiras de "re-presentar" internamente o mundo externo. As pessoas não captam o mundo exterior diretamente, elas constroem representações mentais (quer dizer, internas) dele".

Para Eysenck e Keane (1994)

> As representações mentais analógicas (como as imagens visuais) não são individuais, organizam-se segundo regras de combinação não muito rígidas, concretas e específicas à modalidade. As representações mentais proposicionais assemelham-se à linguagem que captam os conteúdos ideacionais da mente, independentemente da modalidade original na qual a informação foi encontrada; são individuais, explícitas e organizadas conforme regras rígidas, abstratas e fazem referência a uma única coisa. As representações proposicionais constituem uma mentalização universal, amodal, um código básico com o qual todas as atividades cognitivas propostas são realizadas. Elas são examinadas quando se supõe que elas estejam subjacentes às estruturas de conhecimento complexas na cognição (EYSENCK E KEANE, 1994, p. 196-197).

Ao tratar da aquisição do conhecimento, o paradigma simbolista assume que a linguagem (realidade física) serve para expressar o pensamento (realidade mental). Esse modelo, cuja ideia básica é a de que a cognição humana depende centralmente da manipulação de representações simbólicas (processadas em série) através de processos semelhantes a regras, pode ser caracterizado pelo conceito de signo linguístico de Saussure. Para o linguista, é arbitrária a relação entre um sinal linguístico e o que ele representa. De forma que as representações linguísticas:

i. são compostas por símbolos individuais;

ii. possuem símbolos explícitos para representar as coisas;

iii. organizam os símbolos de acordo com um conjunto de regras;

---

[16] Detivemo-nos apenas nas representações simbólicas por considerá-las as mais pertinente ao presente estudo.

iv. são abstratas na proporção que a informação caracterizada por elas pode ter sido adquiridas a partir de qualquer uma das formas de percepção e não tem nenhuma relação direta com alguma modalidade (SAUSURRE, 1960).

A Fonologia Gerativa postula que as representações mentais denotam a representação fonológica dos itens lexicais, que em "conjunto de especificações de traços fonológicos podem manter uma correspondência unívoca ou não com o conjunto de traços fonéticos" (MATZENAUER, 2005, p.16). Destarte, "as representações mentais que os falantes têm dos sons não são idênticas às suas propriedades físicas; as representações mentais são vinculadas aos fonemas da língua" (MATZENAUER, 2005, p. 12).

Estudiosos que se debruçam sobre o ensino aprendizagem da ortografia são unânimes em conferir à abordagem cognitiva a propriedade de desenvolver no aprendiz habilidades para perceber que as palavras são compostas por sons que, por sua vez, são representados por letras, ou seja, os grafemas representam os fonemas. Horta & Martins (2004), referindo-se aos *mundos cognitivos* sugerem que a grafia é o resultado do processo cognitivo subordinado às representações sobre a escrita e a ortografia, pois "ortografar pressupõe a tomada de consciência da grafia e resulta de um percurso metalinguístico, que se reflete na capacidade de expressar verbalmente essas representações" (HORTA & MARTINS, 2004, p. 214).

A aquisição da escrita, sem dúvida, apresenta-se como um processo de grande complexidade, desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua até às diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico, passando pela questão das variantes linguísticas. Simões (2010) ressalta que, enquanto esta distinção não se instala nos esquemas mentais do aprendiz, o processo de letramento não se desenrola de forma menos comprometida no que se refere às representações ortográficas. Na sua concepção, o ensino-aprendizagem da escrita convencional não pode, pois, desconsiderar alguns aspectos fônicos da língua portuguesa.

O modelo de *Redescrição Representacional* instituído por Karmiloff-Smith (1992 *apud* MORAIS, 2010), preconiza que o conhecimento do aprendiz em qualquer campo do conhecimento conectado em procedimentos eficientes, que estão armazenados na memória em longo prazo, é redescrito progressivamente em representações cada vez mais explícitas. Esse conhecimento armazenado mentalmente de forma implícita faz com que o indivíduo aja de forma mecânica e rotineira. Posteriormente, esses conhecimentos lidam com um processo de explicitação, que despontará em uma crescente captação e domínio do que está aprendendo. À medida que o seu cognitivo vai alargando, os sujeitos vão ampliando gradativamente o seu

nível: do explícito consciente (ele sabe o que faz e por que faz); ao explícito consciente verbal (é capaz de verbalizar os porquês).

Horta & Martins (2004) ao se reportarem ao modelo afiançam que a autora o divide em quatro níveis de conhecimento e compreensão.

> No seu modelo a autora define quatro níveis de redescrição e de explicitação das representações sobre que se apoia um conhecimento de domínio específico determinado, sendo eles: o conhecimento implícito (**nível I**); a explicitação primária (**nível E1**); a explicitação secundária (**nível E2**) e a explicitação terciária (**nível E3**) (HORTA & MARTINS ,2004, p. 215).

Morais (2010, 2011); Horta & Martins (2004) propõem que também no domínio da investigação ortográfica é possível a aplicabilidade desse modelo de "redescrição representacional" dada a sua potencialidade explicativa. Por meio desses níveis, entende-se de que forma as representações que as crianças têm sobre o determinado conhecimento se vão tornando manejáveis e flexíveis, como acessam esse conhecimento e como constroem suas teorias. "Também no domínio ortográfico o indivíduo reelabora internamente as informações sobre a ortografia que recebe do meio" (MORAIS, 2011, p. 79). Por reelaborar suas representações mentais sobre as restrições (regras e irregularidades) da norma ortográfica (objeto que está aprendendo), é que o aprendiz progredirá em sua aprendizagem. De forma que se pode inferir que o domínio da escrita padrão é resultado da interação entre uso-reflexão-normatização.

Teberosky e Tolchinsky (2000) arrazoam que na esfera da ortografia, uma redescrição interna das representações mentais demanda um processo de progressiva explicitação das representações que o aprendiz elabora sobre a escrita adequada das palavras da língua. Embora os fatores próprios do sistema linguístico (como a convencionalidade regular ou irregular e a frequência de uso) e os fatores culturais (como a exposição à língua impressa e a escolaridade) se sobreponham às oportunidades que uma pessoa tem para redescrever suas representações ortográficas, o melhor rendimento está relacionado à maior explicitação das representações das palavras da língua. A habilidade de verbalização implica um conhecimento mais profundo das restrições da norma, de forma que quanto maior domínio o aluno apresenta ao escrever, maior capacidade terá para duvidar de sua escrita.

A relação entre o correto e o errado abrange diferentes possibilidades: "ou o correto já está automatizado e fica fora da decisão consciente do sujeito; ou existem dúvidas sobre o correto e é necessário consultar a escrita autorizada (procurando recuperá-la na mente ou em

um dicionário); ou comete-se um erro por desconhecimento da norma" (Teberosky e Tolchinsky, 2000, p. 70).

Em outras palavras, um bom desempenho ortográfico está relacionado a uma elaboração explícita do conhecimento sobre as regras e as irregularidades da norma ortográfica (MORAIS, 2000, 2010). Um ensino reflexivo, e não um treinamento imposto, permitirá ao principiante apropriar-se do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa. O aluno não pode ser considerado uma mente vazia onde são depositadas informações, na medida em que se reconhece como sujeito da aprendizagem e não tão-somente depositário, passará a encarar o conhecimento como um 'processo de reelaboração' dos conteúdos, construído por ele próprio sociocognitivamente. A memória, a compreensão, a atenção, a percepção, funções mentais acessadas na atribuição de sentidos ao mundo e na ação dos sujeitos sobre os objetos, não são intrínsecas à mente nem se dão de maneira solitária, mas "interagem com as condições sócio históricas próprias de cada aprendente. O processo de aquisição é mediado socialmente pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é assim, intersubjetiva e discursiva" (VYGOTSKY[1934] 1987; BAKHTIN [1929] 1986, *apud* OLIVEIRA, 2014, p.46).

Convergem para tal perspectiva as contribuições da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001), "Proposta teórica que assume que a experiência é crucial para a organização do conhecimento linguístico e fonológico" (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 114), e que as representações mentais são fixadas pelo uso. De acordo com seus postulados

> os processos da fala e da escrita são reflexos do uso e não simplesmente o mapeamento de formas subjacentes. O uso é que determina as representações mentais. Isso significa dizer que as representações não são fixas, pois mudam de acordo com as experiências de cada falante com a língua. Entender que o uso determina a gramática de uma língua nos direciona para outro olhar sobre o ensino da língua, não mais como produto acabado. (HAUPT, 2012, p. 254).

Uma vantagem desse modelo teórico incide no seu caráter cognitivo ao preconizar que as experiências do falante são categorizadas. Desse modo, as regras derivam das representações registradas que resultam do uso. Na aprendizagem da escrita, os dados armazenados aos quais se tem acesso são categorizados, e fazem-se generalizações a partir das redes resultantes das categorizações. A partir da escrita de /chap**éu**/, /**céu**/como ditongo, "éu" e "sou" com ditongo "ou"; o aluno através do input do léxico escrito é capaz de generalizar, considerando as similaridades. Por exemplo, escrever "meu" no lugar de "mel" e "futebou" no lugar de "futebol". Nesse sentido, é possível discutir a aprendizagem da escrita/ortografia a partir de uma abordagem de fonologia baseada no uso.

A Fonologia de Uso atesta que a experiência afeta a representação, ou seja, palavras e construções frequentes são mais fortes porque se tornam facilmente acessadas, enquanto as menos frequentes tornam-se mais fracas, podendo até ser esquecidas. Como decorrência, "a força lexical de uma palavra pode mudar à medida que é mais ou menos usada em diferentes contextos" (HAUPT, 2012, p. 254).

Corroboram essa assertiva Rego e Buarque (2011), ao avaliar os índices de acertos das crianças na grafia de palavras reais e inventadas, observam que a frequência das palavras no texto escrito é um fator determinante para um desempenho correto, mesmo em se tratando de línguas com alto índice de regularidades contextuais, como é o caso do português.

Como a ortografia reflete a história e a cultura da língua que representa, seu aprendizado formal torna-se imprescindível, o que requer a compreensão dos processos inerentes a essa aprendizagem. No tópico seguinte, aponta-se algumas diretrizes que poderão nortear esse ensino.

3.3 Parâmetros para um Ensino Reflexivo de Ortografia

A Ortografia é um dos componentes da escrita e pode ser definida como a "codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceito e respeitado por todos, que revela seu caráter convencional" (CARVALHO, 1986; PERFETTI,1997; *apud* HORTA & MARTINS, 2004, p. 213). Surgiu como uma forma de congelamento da grafia das palavras, neutralizando sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de uma forma fixa, independentemente de qualquer variação sofrida. Com isso, a ortografia proporciona um contraponto à flutuação sofrida pelos sistemas alfabéticos de escrita, devido às variações dialetais na pronúncia de um vocábulo. Nas palavras de Cagliari, (1999, p. 67), "quando a sociedade começou a produzir e a usar muito a escrita, logo se 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."

Historicamente, registra- se nas práticas escolares a ditadura do conhecimento pragmático do texto, da função social da escrita e da livre expressão do pensamento, em detrimento do ensino da ortografia que tem sido relegado a uma posição inferior, negligenciado ou tratado de forma equivocada. No entanto, sabe-se que, por mais que um texto tenha bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica, bons recursos de coerência e coesão não se sustenta com erros ortográficos, pois comprometerá boa parte de sua credibilidade, além

de, potencialmente, exigir maior esforço e tempo do leitor para sua compreensão (ZANELLA, 2010).

Muitos estudiosos como Scliar-Cabral (2003); Zanella (2010); Morais (2010); Nóbrega (2013); Leal e Roazzi (2011), dentre outros também indicados nesse trabalho, que buscam averiguar as práticas pedagógicas direcionadas para esse objeto de ensino, sinalizam para duas posturas que se cristalizam nas escolas:

A primeira, intitulada de 'mecanicista', está vinculada à memorização e é uma prática fundada na repetição para fixação do erro. De acordo com essa concepção, a aprendizagem se dá através do treino e se reduz a treinos escolares, sem uma "preocupação em relacionar a aprendizagem do sistema escrito com o cotidiano da criança, nem tão pouco são considerados os conhecimento a respeito da língua que o aprendiz traz para a escola" (HEINIG, 2003, p. 12,).

A segunda postura considera que a aprendizagem se dá de forma espontânea – *laissez faire* – "a crença de que os alunos aprendem através da exposição repetida à grafia correta decorrentes das atividades contínuas de leituras. Acredita ainda que não se deve interferir na forma como a criança escreve por respeito" (HEINIG, p. 12, 2003).

Todos os estudiosos acima referidos são unânimes em apontar para uma terceira postura, que é um ensino sistemático de ortografia a partir de um enfoque reflexivo, que favoreça ao aluno construir conhecimentos sobre o objeto estudado. As investigações dos autores supracitados legitimam que não se pode calcar a aprendizagem da ortografia fundamentalmente na memória, pois a aquisição das notações ortográficas é um processo complexo e, como tal, envolve não apenas as características peculiares do objeto de conhecimento, mas também aquelas vinculadas ao aprendiz, quer sejam suas habilidades, quer sejam as oportunidades de exposição à escrita.

Morais (2000; 2010) referencia apenas dois processos distintos de aquisição: a memorização e o gerativo. O autor considera que o primeiro pode ser eficiente no trato com as irregularidades, uma vez que depende, em grande parte, da frequência com que o aprendiz é exposto à grafia de determinadas palavras, todavia, improdutivo quanto às múltiplas ocorrências de regularidades simples e complexas da ortografia da língua portuguesa. O segundo processo, de natureza gerativa, é, de acordo com o autor, mais adequado tanto ao aprendizado das relações grafo- fônicas biunívocas como ao conjunto das regras de contexto e morfossintáticas.

O ensino do ortografia não pode prescindir de fomentar o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que é a capacidade de refletir de forma consciente acerca das regras que regem a escrita. Isso acontece na medida em que o aluno é instigado a compreender

a grafia correta das palavras por meio de uma análise consciente da estrutura da língua. A habilidade metalinguística implica, segundo Zanella (2010),

> em diferentes focos de reflexão como: a consciência fonológica - "habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com suas unidades sonoras constituintes" (BARRERA, 2003, p. 69); a consciência sintático/semântica - "habilidade do indivíduo para refletir sobre e manipular mentalmente, a estrutura gramatical das sentenças" (BARRERA, 2003, p. 81) e a consciência morfológica - capacidade de refletir sobre e manipular a estrutura morfêmica das palavras (NOCUS, GOMBERT, 1997, p. 75 *apud* ZANELLA, 2010, p.115).

A novidade dessa proposta reside em atender tanto à sistematização do ensino da escrita, quanto a participação do aluno que poderá refletir a partir de suas dificuldades, gerar, criar e não apenas memorizar palavras e acumular regras. Tal compreensão demanda do professor, também, uma mudança de concepção de ensino de língua e gramática, pois não será tão-somente aquele que ensina, mas um mediador do saber e que, portanto, necessitará fazer as intervenções no percurso das descobertas realizadas pelos alunos. Ele não poderá fazer essa mediação se não detiver o domínio dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, pois ao promover a reflexão a respeito do sistema escrito, alguns fatores devem ser levados em conta: a variação sociolinguística, a frequência de uso das palavras, a consciência tanto fonológica, morfológica quanto sintático-semântica.

Ao provocar o aluno e conduzi-lo a ponderar sobre as motivações ortográficas para que entenda os usos dos princípios e regras que regem a escrita, o professor estará explorando "a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, aprendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico" (LEAL e ROAZZI, 2011, p.160).

Um ensino reflexivo de ortografia atua, então, como

> uma porta de entrada para reflexões de natureza linguística, pois, ao tratar o desvio da norma ortográfica como um lugar privilegiado para descrever os fatos da língua, chama-se a atenção para as diferenças entre a modalidade falada e a escrita e analisam-se os diferentes componentes do sistema linguístico: na fonética (as diferentes pronúncias), na morfologia (o sistema flexional e derivacional), na sintaxe (a concordância), na semântica (palavras homófonas-heterográficas e parônimas) (NÓBREGA, p. 45, 2013)

A escola não pode prescindir do seu papel que é a promoção da equidade, ainda que com tantas heterogeneidades, por isso deve propor situações didáticas mais eficientes de modo a contemplar essas diversidades e garantir uma aprendizagem mais efetiva a todos. No caso especifico, o bom desempenho ortográfico dos alunos, essas ações e atividades devem

“estabelecer relações entre o produto externo observável, (...) e suas representações internas, seja em relação à própria norma ortográfica, seja em relação aos aspectos fonológicos e morfossintáticos da língua (REGO, p. 25, 2011).

Nóbrega (2013), ao propor métodos de ensino orientado, embasados em planejamento sistemático com “situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas, a assimilação dessas regras, bem como seus usos em atividades mais complexas” (NÓBREGA, 2013, p. 87), compartilha com Silva (2007) e Melo (2007) ao recomendar uso de diagnóstico, como recurso que possibilita o mapeamento da evolução dos alunos – seus avanços e entraves -, norteia as dificuldades a ser enfrentadas e, ainda, serve de subsídios para orientar a formação continuada dos professores. Na concepção de Nóbrega (2013), o diagnóstico possibilita a organização de uma tipologia de erros com indicadores precisos que permitem ao professor identificar o que cada aluno precisa aprender e o mapeamento da situação da classe em relação a tópicos específicos.

Para reconhecer o tipo de erro, pode ser útil começar identificando a operação realizada pelo aluno, tais como: omissão, acréscimo, substituição ou inversão de algum grafema. Essas informações serão úteis para uma interpretação das ocorrências. Os principais critérios a ser estabelecidos são:

1. Tipo de fonema representado pelo grafema que foi empregado incorretamente.
2. Posição do grafema empregado incorretamente na palavra.
3. Tipo de sílaba em que ocorreu o desvio.
4. Classe gramatical a que pertence a palavra em que se localiza o erro.
5. Presença de palavras que, mesmos sem desvios ortográficos, não se ajustam semanticamente ao contexto em que foi empregada, envolvendo, portanto, palavras homófonas-heterográficas ou parônimas.

Outra estratégia sugerida por Melo (2007) e Morais (2000) é o uso de sequência didática[17]com atividades que instiguem o aluno a analisar, a refletir, a discutir, a compreender, a construir e a explicitar o que sabe sobre a norma, para que se conscientizem de suas regularidades e irregularidades. Somente assim os alunos poderão fazer uso gerativo dos princípios que norteiam as regras ortográficas.

Conforme Melo (2007), as sequências didáticas devem ser pautadas nos seguintes princípios:

[17]O termo sequência didática normalmente é utilizado apenas para o trabalho com gêneros textuais, contudo os autores fazem uso da denominação referindo-se a um conjunto de atividades que buscam sistematizar o ensino da ortografia de acordo com as regras e o nível de dificuldade da compreensão dos alunos em questão.).

i. Considerar as hipóteses dos alunos – construir conhecimentos sempre a partir dos conceitos inferidos pelos alunos, ou seja, explorar as habilidades, as estratégias e as noções iniciais que o aprendiz apresenta sobre a questão ortográfica em pauta (conhecimento intuitivo e informal)

ii. Desenvolver habilidades metacognitivas – solicitar justificativas e explicações, com perguntas pertinentes e desafiadoras, convidar o aluno a refletir sobre a escrita das palavras, sobre sua própria concepção e sobre a concepção dos colegas, confrontando-as, com base em contraexemplos, com a forma convencional da escrita.

iii. Instigar a interação- estimular a cooperação entre os alunos e favorecer a mediação do professor para a construção de um saber compartilhado. O intercâmbio promove a verbalização das hipóteses dos alunos, recurso essencial para a explicitação consciente das peculiaridades da norma.

iv. Provocar reflexão – levar o professor a refletir acerca dos seus próprios conhecimentos sobre o objeto em estudo.

Morais (2010) estabelece como princípios norteadores de um ensino-aprendizagem reflexivo da ortografia os seguintes paradigmas:

> I. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita.
> II. É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos.
> III. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais).
> IV. É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam.
> V. É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras.
> VI. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas.
> VII. Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade (MORAIS, 2010, p. 80 - 83).

Enfim, uma proposta de ensino da ortografia que vislumbre uma aprendizagem significativa deverá empenhar-se para que os novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz, de um modo não arbitrário. Não se pode legar ao ensino reflexivo da ortografia a tarefa de erradicar o erro, mas a probabilidade de antecipar os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e para escapar das armadilhas, pois "À medida que desenvolvem atividades cognitivas de reflexão metalinguística, ampliam suas capacidades de pensar a língua" (Nóbrega, 2013, p. 133,). Isso significa instrumentalizar os alunos para ser capaz de aplicar os conteúdos estudados em situações complexas, isto é, nas operações de produções dos mais diversificados gêneros textuais.

Esse caráter inquiridor, não somente garante uma escrita adequada, mas desenvolve uma atitude reflexiva sobre a língua, afluindo para a formação de sujeitos curiosos e investigativos.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a forma como foi operacionalizada essa pesquisa, que se propôs averiguar como o aluno passa do erro ao acerto, analisando a conexão existente entre os erros verificados na escrita desses estudantes, suas representações mentais e capacidade de explicitar as regras que regem as notações ortográficas do português.

A explanação das ações metodológicas desenvolvidas ao longo do percurso está distribuída nas seguintes seções: na primeira, caracteriza-se a pesquisa; na segunda, delineia-se o corpus e os sujeitos; na terceira, contextualiza-se o campo da pesquisa na qual se inserem os protagonistas; finalmente, detalham-se os passos metodológicos: a forma de coleta dos dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

4.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa é de natureza quantitativa, qualitativa e interpretativa:

Quantitativa "porque lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados" (BAUER e GASKEL, 2011, p. 22), inicialmente, faz-se um levantamento da quantidade de erros cometidos pelos alunos para depois categorizá-los conforme as teorias abordadas;

Qualitativa "porque lida com interpretações da realidade" (BAUER e GASKEL, 2011, 23), na medida em que se verificou o ensino e a aprendizagem da ortografia no seu processo, como os alunos representam mentalmente esse objeto de conhecimento e como verbalizam suas representações, pois a "finalidade real da pesquisa qualitativa é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão" (BAUER e GASKEL, 2011, p. 68). Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a construção e o aperfeiçoamento de teorias sociais e cognitivas da sala de aula "que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Interpretativa porque "procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). Buscou-se perceber como e por que algumas crianças avançam no domínio da norma escrita, enquanto outras fracassam, sendo, muitas vezes, negligenciadas, ou porque não se interessam ou não conseguem acompanhar o trabalho conduzido pelo professor.

Para a supracitada autora, não se pode falar de pesquisa qualitativa sem considerar o viés interpretativo, visto que o interpretativismo corresponde a um conjunto de métodos e práticas utilizados na pesquisa qualitativa, dentre eles, o empregado nessa investigação, a observação participante. Ela ressalta que "a escola, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativísmo" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Da mesma forma, Bauer e Gaskell, (2011) são categóricos na asserção de que não há quantificação sem qualificação, nem análise estatística sem interpretação.

Essa investigação difere da maioria das que se propõem estudar o ensino da ortografia que, via de regra, apenas investigam, quantificam e categorizam as dificuldades manifestadas pelos alunos. Pretendeu-se, à luz das teorias referentes à aquisição da norma escrita, investigar a produtividade de um ensino-aprendizagem das notações ortográficas enquanto processo cognitivo e colaborativo entre professor/estudantes e estudantes/estudantes. Através da análise da relação entre a correção da escrita e as representações mentais que elaboram sobre a ortografia que estão aprendendo, os alunos foram impelidos a refletir sobre seus erros enquanto construíam conhecimento.

Todas as atividades realizadas no seu curso aconteceram numa perspectiva interativa entre alunos e alunos; alunos e professor, porque se acredita que a interação entre os alunos permite-lhes confrontar diferentes hipóteses, verbalizando-as aos outros. Esse confronto com diferentes hipóteses, pela verbalização dos outros, criou as condições para que pudessem explicá-las, justificá-las, explicitando o que antes era intuitivo. A interação gerou também as condições para que usassem a linguagem para falar da própria linguagem, formulando regras explicativas ainda que sem a nomenclatura gramatical, tendo em vista que atividades interativas desenvolvem habilidades metacognitivas, isto é, a capacidade de regular e organizar os próprios processos cognitivos. A mediação do professor, nessa proposta, foi fundamental ajudando os alunos a formular suas próprias explicações, indicando pistas, colaborando, mas não corrigindo a formulação das regras explicativas enquanto os alunos analisavam os seus dados.

4.2 Corpus e Sujeitos da Pesquisa

O corpus analisado foram as produções de textos espontâneos de 27 alunos (onze do sexo masculino e 16 do feminino), com idade entre 10 e 14 anos, do 6º ano "A" do Ensino

Fundamental, no turno manhã. À exceção de um aluno, os demais são oriundos de escolas públicas, na maioria, Escolas Municipais da cidade de Teresina-PI. Desse universo, três são repetentes. Muitos são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos, todos, indiscriminadamente, desprovidos de uma cultura familiar de leitura e escrita.

A escolha da turma se justificou dado o baixo desempenho ortográfico de grande parte dos alunos da referida série, no que compete à leitura, a escrita ortográfica e a produção de texto. Muitos deles chegaram ao 6º ano podendo ser considerados analfabetos funcionais, mal sabendo codificar e decodificar as letras. A importância de uma pesquisa-ação nessa série se dá, também, pelo fato de ser um ponto de transição entre os dois blocos do Ensino Fundamental, considerado nevrálgico por educadores e especialistas.

4.3 Campo da Pesquisa

A escola que serviu de campo para a presente pesquisa está vinculada à Rede de Educação Municipal de Teresina- PI, situada no bairro Lourival Parente, zona sul de Teresina. Dispõe de uma estrutura física precária que impossibilita um bom desempenho das atividades cabíveis a um ensino efetivo de qualidade, o que não a impede de gozar de um excelente conceito junto à comunidade e vizinhanças. É constituída de seis salas de aula, cada uma com capacidade para 30 alunos aproximadamente, geralmente funciona com um número superior de alunos por conta da demanda. Uma sala de professores que contém armários em geral e vários computadores desativados que deveriam ser destinados a um laboratório de informática; secretaria, diretoria, um pequeno pátio, cantina, dois banheiros para alunos e dois para funcionários e professores. Uma mini- biblioteca que, dado seu tamanho e sua organização, poderia mais ser chamada de sala de leitura. Um laboratório de geociência que fica sob a responsabilidade dos professores de geografia e ciências. A escola não possui uma quadra de esportes própria. Os professores de educação física fazem uso, juntamente com os alunos, da quadra do bairro, localizada em frente à escola. Todas as salas de aulas e as principais dependências são climatizadas.

A biblioteca é um espaço pouco visitado pelos alunos. Embora tenha um acervo rico, não existe nenhum projeto que estimule, incentive e dinamize o seu uso. Duas pessoas são responsáveis pelo acesso ao local, contudo nenhuma das duas possui formação em biblioteconomia que possibilite a elas desenvolver um trabalho qualificado, nem mesmo conseguem fazer uma catalogação adequada do acervo que facilite o manuseio por parte de

alunos e professores. Desempenham a função por uma questão de acomodação, ou porque, devido a problemas de doenças, precisaram afastar-se da sala de aula; ou porque estão aguardando aposentadoria, sem condições e/ou desejo de exercer a docência.

No aspecto administrativo, a escola conta com uma diretora titular e uma adjunta; uma secretária e quatro auxiliares de administração. Duas pedagogas. Quatro (04) vigias e quatro (04) auxiliares de serviços gerais. O corpo docente é formado por aproximadamente 27(vinte e sete) professores. Todos possuem especialização nas suas respectivas áreas de atuação, três(03) são mestres e uma (01) mestranda. São 15(quinze) funcionários no setor administrativo: 03 (três) agentes de portaria, seis (06) zeladoras, 05(cinco) auxiliares de secretaria e 01 (uma) secretária, dos quais nenhum possui curso superior. O diretor é escolhido pela comunidade escolar civil através de eleições, por um período de quatro (04) anos, podendo o mesmo reeleger-se por período igual.

A manutenção da escola é feita mediante o recebimento de dois tipos de recursos – PPPE/MEC – Programa de Dinheiro Direto na Escola e o Fundo Rotativo Municipal. O primeiro destina-se à compra de materiais didáticos permanentes além de cobrir a prestação de serviços como cursos de formação continuada, reparo e outros. O segundo, destina-se também à aquisição de material pedagógico e à manutenção de pequenos reparos, programas e serviços. O valor dos recursos mencionados é estabelecido conforme o número de alunos matriculados na escola e número de dependências.

Embora o bairro Lourival Parente seja considerado de classe média, a maioria do corpo discente vem de famílias que dependem da bolsa-família como complementação da renda familiar. Moram em bairros, favelas e vilas que ficam no seu entorno e até mesmo em logradouros localizados em distâncias bastante consideráveis, como: Vamos ver o Sol, Parque Sul, Promorar, Vila Concórdia, KM Sete, Bela Vista I, II e III, Vila São Francisco, Vila Irmã Dulce, enfim várias comunidades situadas na periferia da zona sul de Teresina.

Uma parcela significativa de alunos é criada apenas pelas mães, mora com parentes, avós, madrinhas. Enfim, são jovens e adolescentes carentes de uma estrutura familiar, algumas dificultam e não, poucas vezes, inviabilizam uma parceria da escola com a família. Por conta disso, a educação se dá de forma unilateral, a escola não tem um apoio e precisa resolver todos os problemas intra e extraescolares.

Uma realidade crucial é o envolvimento de muitos alunos e de seus pais com o mundo das drogas e da prostituição. Inúmeras vezes alunos passam mal, desmaiam por conta do consumo de álcool e de drogas bem mais potentes. Muitos pais e/ou responsáveis traficam drogas ou atuam como “chefes” de pontos de distribuição, popularmente conhecidos como

“bocas de fumo”. Há pouco a se esperar de pessoas que vivem tal desestabilização familiar e social, para quem a educação não é prioridade.

Muitos alunos estão fora de faixa escolar idade/ano recomendada. Alguns vêm de programas que objetivam sanar os déficits da educação, como o projeto *Se liga e Acelera*, ambos desenvolvidos em outras Instituições, onde cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola funciona nos três turnos. Pela manhã e à tarde funcionam onze salas de aula, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. À noite, apenas duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As turmas estão distribuídas conforme tabela abaixo.

Quadro 20: Distribuição das turmas ano/turno

ANO	N° DE TURMAS	TURNO
6º	1	MANHÃ
7°	2	
8°	1	
9°	2	
6°	1	TARDE
7°	1	
8°	2	
9°	1	
EJA	2	NOITE

Fonte: Pesquisa direta.

Um único projeto de leitura foi implantado na escola no ano de 2013, intitulado “A narrativa de enigma numa perspectiva pedagógica”. Realizou-se com alunos do 7º ano “C”. Sob a responsabilidade da professora de português, exigência da disciplina *“Projeto de Pesquisa e Tecnologias educacionais”***,** do programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS. A escolha do gênero enigma justifica-se pelo seu forte apelo juvenil. Ele consegue mobilizar os leitores, porque instiga a curiosidade e estimula o raciocínio lógico. E, ainda, dada a sua carga de suspense, possibilita ao aluno, através de atividades de leitura e de escrita, descobrir o prazer que a leitura pode proporcionar, ao tempo em que amplia seu universo de produção textual. As atividades do projeto aconteceram em forma de oficinas: as três primeiras com duração de duas (02) aulas e as duas últimas, quatro (04) aulas cada, perfazendo um total de quatorze (16) aulas aproximadamente. Após as oficinas, houve a culminância do projeto na “Feira de Leitura” da escola. Os textos dos alunos que mais se adequaram à estrutura do gênero foram organizados em uma coletânea e apresentados à comunidade no referido evento cultural.

A avaliação do rendimento escolar do aluno ocorre durante o processo do ensino-aprendizagem, com caráter interno e externo. *A Avaliação Interna* trata-se da avaliação processual, realizada pelo professor ao longo do ano, avaliações mensais e bimestrais e ainda, recuperações paralelas bimestrais. A essas avaliações são atribuídas notas conforme o desempenho do aluno, considerando elementos quantitativos e qualitativos. *Avaliação Externa* é da competência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), denominada de Avaliação Externa do Desempenho do Aluno, objetivando aferir o desempenho dos alunos nos bimestres, nas séries e disciplinas testadas (Língua Portuguesa e Matemática), utilizando os resultados para a melhoria da aprendizagem.

Como prática avaliativa, ressalta-se, também, a Avaliação de Rede, realizada pela SEMEC nos 5º (quinto) e 9º (nono) anos objetivando avaliar o nível de aquisição das competências e habilidades indicadas para os referidos anos.

O currículo da escola além do da lei vigente, também está fundamentado na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes nos documentos, tanto da área específica quanto o dos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. O trabalho de cada disciplina, focado em seus conhecimentos comuns e norteados pela base comum, procura centrar-se na realidade cultural e social do aluno e, sobremaneira, a formação para a cidadania.

4.4 Procedimentos Metodológicos

Nesse tópico serão delineadas as atividades realizadas para coleta de dados, que foram elaboradas em conformidade com o modelo de redescrição representacional de Karmillof Smith (1992, *apud* MORAIS, 2010), que norteou essa investigação.

I. Produção de textos: Verificação da hipótese 1 – *Muitos ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental sem ter domínio de questões básicas das notações ortográficas do sistema da língua portuguesa, de forma que apresentam, em sua escrita, erros alusivos a diferentes tipos de alterações.*

A fim de coletar os dados referentes às alterações ortográficas, inicialmente trabalhou-se com duas produções de textos espontâneos. Optou-se por produções espontâneas porque se acredita que, diferentemente do ditado de palavras isoladas e mesmo de textos pré-fixados, é na escrita espontânea que o aprendiz testa e revela as suas hipóteses acerca da normatização

ortográfica, nesse sentido, os erros de ortografia que eles cometem revelam suas conjecturas e seu nível de conhecimento.

A produção aconteceu na própria sala de aula, obedecendo ao planejamento curricular referente aos estudos dos gêneros textuais estabelecidos pela SEMEC, para o 6º ano do Ensino Fundamental e em consonância com o livro didático utilizado pelos alunos.

O primeiro gênero a ser trabalhado foi o *diário*. Para estudo do gênero em questão, usou-se como referência a unidade I do livro didático[18]cuja temática é "registrando o cotidiano". O capítulo aborda o gênero "diário íntimo e diário virtual". Primeiramente fez-se um estudo interpretativo de dois textos: texto 1: Diário de um banana; texto 2: Diários virtuais. Para entendimento do texto, realizaram-se as atividades propostas pelos autores: Nas linhas do texto, Nas entrelinhas do texto e Além das linhas do texto. Visando ao conhecimento da estrutura prototípica do gênero, foram realizadas as atividades: Como o texto se organiza e os Recursos linguísticos usados na construção do texto.

Em seguida foi proposto aos alunos que, à luz dos textos lidos e analisados, produzissem a página de um diário, no qual deveriam relatar dois episódios: um real, vivenciado por eles e um fictício. Nessa atividade, pontuou-se a importância de planejar o texto, revisá-lo e reescrevê-lo. Para isso foi realizado o passo a passo do texto. Após a primeira versão, os textos foram recolhidos para que fosse feita a primeira coleta de dados. Em seguida, os textos foram devolvidos para que os alunos pudessem corrigi e reescrevê-los. Os textos-borrões foram para serem arquivados em pastas individuais.

No segundo texto, obedecendo à determinação curricular da SEMEC, o gênero trabalhado foi o "Conto maravilhoso". No primeiro momento, como 'tarefa de casa', pediu-se aos alunos que procurassem ler ou pedissem alguém que lhes contasse uma "estória de trancoso"[19]. Na aula seguinte, os alunos foram agrupados, para que recontassem uns para os outros as histórias que haviam lido e/ou ouvido contar. Após a seção de audição, individualmente, escolheram uma dessas histórias e as reescreveram. Da mesma forma que na atividade anterior, os textos foram recolhidos para a coleta de dados, como também para uma primeira correção, posteriormente, devolvidos para uma socialização das produções, autocorreção e reescrita.

---

[18]O livro didático utilizado foi o da coleção Jornadas. *Port–Língua Portuguesa, 6º ano – de DELMANTO e CARVALHO (2012*), especificamente o volume 1. Livro escolhido pelo professor e distribuído pelo MEC. P. 14 – 40.

[19] Expressão popular usada para referir-se aos "Contos maravilhosos."

II. Categorização das alterações ortográficas: Verificação da hipótese 2 – *Em um mesmo ano escolar há uma grande heterogeneidade e variedades de categorias no desempenho ortográfico dos alunos*.

Foram Categorizadas as dificuldades que os alunos manifestaram no processo da escrita relativo ao aprendizado da ortografia - os erros foram extraídos e registrados em uma ficha, arrolados em grupo de acordo com a categorização. Cada aluno possuía uma ficha individual, onde foram registradas as dificuldades específicas de cada um. A catalogação seguiu o padrão de categorias de alterações ortográficas adaptadas de Lemle (1995), Cagliari (1999), Morais (2010), Nóbrega (2013) e outros, ficando distribuída da seguinte forma: 1.Erros de motivação fonético-fonológica – Erros referentes à grafia das vogais; Erros referentes à grafia dos ditongos; Erros referentes à grafia com apagamentos; Erros referentes à grafia com supergeneralização; Erros referentes à relação grafema-fonema. 2. Erros relacionados à convenção ortográfica (regularidades e irregularidades) – Erros referentes à grafia do /s/; Erros referentes à grafia do /z/; Erros referentes à grafia do /ʒ /; Erros referentes à grafia do /ʃ/; Erros referentes à grafia do 'r'; Erros referentes à grafia do 'h'; Erros referentes à correspondência morfogramaticais.

Feita a categorização dos erros ortográficos, realizou-se o ditado de um texto[20], contendo dificuldades ortográficas nas categorias arroladas.

Na escolha do texto buscou-se garantir a presença de dificuldades ortográficas conforme as seguintes especificidades:

i. Palavras cuja relação fonema-grafema é biunívoca (há apenas uma possibilidade dessa representação), exemplo: *boa, dia.*

ii. Palavras cuja grafia depende de regras peculiares da língua como:

a) Regras de posição: palavras que possuem sons (fonemas) que podem ser representados por diferentes grafemas (letras). Exemplo: o som nasalizado das vogais pode ser representado com o acréscimo de "M" ou "N". Nas palavras: *embora, ambos, limpando,* este som deverá ser grafado com *"M",* pois precede as letras *"P" e "B".* No entanto, esse mesmo som antecedendo as demais letras, deverá ser grafado com a letra *"N",* como nas palavras: *encontrar, esperando, escondida, enfeitar.*

[20] Disponível em http://augustopessoacontadordehistorias.blogspot.com.br/2010/01/origem-da-lavoura-conto-indigena.html. Acesso em 15/07/2014.

Outro exemplo importante nessa categoria de regras de posição refere-se ao som vibrante do fonema *"R"* (por exemplo, o som inicial da palavra *"rapaz"),* a utilização de "R" ou de "RR" depende da posição deste som na palavra. Se no início ou final das palavras, grafa-se com um único "R", exemplo: *roçada, falar, comer.* Se, no entanto, este som estiver no interior da palavra entre duas vogais, se tiver o som forte deverá ser grafado com "RR", "RR", como em: *terra, pássaros, se tiver o som forte apenas um 'R' como em cheiro, para, verdadeira.* Por fim, se este som no interior da palavra não for *intervocálico* deverá ser grafado com apenas um "R", como em: *farelo, palmeira, árvore, orelhas*. Em todos esses casos, há uma regra de posição determinando o grafema que deve ser utilizado, tais regras implicam que o aprendiz analise mentalmente a palavra como um todo, e também o contexto geral em que está inserida e então escolha a letra que utilizará, isto só é possível tendo por base um conhecimento explícito.

b) Regras gramaticais ou morfossintáticas: palavras cuja escolha da letra ou morfema adequado para sua grafia depende de regras gramaticais, por exemplo:

- o sufixo que acrescentado ao substantivo o transforma em adjetivo (OSO ou OSA) grafa-se com "S": *receosa, curioso.*

- O sufixo "EZA", formador de substantivo derivado de um adjetivo, é grafado com "Z" como em: *beleza, tristeza.*

Há ainda a diferença presente na formação do tempo verbal da 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito e no futuro do presente, como em: *juntaram* e *juntarão, chegaram, chegarão, partiram* e *partirão* etc. O conhecimento de afixos será útil para agilizar a escrita com correção ortográfica.

c) Regras etimológicas: é evidente que todas as palavras têm uma origem etimológica, mas nos referimos neste item às palavras cuja grafia está associada exclusivamente à herança etimológica e depende da memorização da palavra como um todo "*seleção*" que tem seu som inicial grafado com "S" e não com "C" ou "*precisa*" que tem a sílaba "CI" grafada com "C" e não com "SS" e a palavra homem que inicia com "H". Não há uma regra passível de ser resgatada facilmente que ajude o escritor nesses casos, pois essas "regras etimológicas" dependem de um conhecimento histórico da língua. Dizemos que tais casos dependem da memorização da grafia correta das palavras.

Após o ditado, as palavras apresentando erros ficaram agrupadas em slides para serem mostrados à turma. A professora, em uma ação compartilhada e interativa, interrogou os alunos se a palavra estava escrita corretamente ou não. Eles iam refletindo acerca das regras que tornam a escrita da palavra em discussão, certa ou errada, ou seja, à medida que o aluno identificava o

erro, pronunciava bem a palavra; questionava-se acerca do porquê do erro e das possibilidades de acertos. A atividade se deu paulatinamente, de forma a incitar as crianças a criar o maior número possível de hipóteses até chegar à escrita correta. Em seguida, auxiliados pelo professor, indicavam palavras que, segundo eles, pertencem ao mesmo grupo de relação grafema/fonema.

III. Transgressão intencional e entrevistas: verificação das hipóteses três e quatro. Hipótese 3- O *desempenho ortográfico dos alunos está relacionado ao nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente seus conhecimentos sobre as propriedades ortográficas.* Hipótese 4- *A aquisição das notações ortográficas pode ser afetada pelo fator frequência*.

Fundamentados na teoria de que para transgredir propositalmente uma norma ou regra o indivíduo precisa ter um conhecimento explícito, isto é, de que o erro acidental e a transgressão intencional implicam diferentes níveis de explicitação mental (MORAIS, 2010), foi realizada a "brincadeira" de escrever errado de propósito, na qual os alunos foram orientados a escrever errado intencionalmente. Foi ditado um novo texto[21] contendo palavras que contemplam as mesmas dificuldades especificadas no primeiro ditado:

- ✓ Palavras cuja relação fonema-grafema é biunívoca: *bonita, poder, devagar.*
- ✓ Palavras cuja grafia depende de regras peculiares da língua como: **Regras de posição**: o som nasalizado das vogais, ambição, *embalar, tempo, companhia; grande, sintonia, juventude, dourando.* **Som vibrante do fonema *"R*,** *rapaz, rede, real, melhor, conviver, manifestar, gostar, mostrar.* **'R'** no **interior da palavra entre duas vogais, com som forte**: *carruagem, guerras, carrancas;* **com som fraco apenas um 'R'**, *cheiro, para, verdadeira.* **'R' no interior não intervocálico grafado como em,** *proporcionar, verdadeira, apressado e oportunidades.*
- ✓ **Regras gramaticais ou morfossintáticas**: o sufixo que acrescentado ao substantivo o transforma em adjetivo (OSO ou OSA), *maravilhosa, generosa, famoso;* O sufixo "EZA", formador de substantivo derivado de um adjetivo, como em *beleza, tristeza;* indicando origem ou título, *portuguesa, inglesa, francesa.*
- ✓ **Múltiplas representações:** palavras cuja grafia possuem múltiplas representações e depende da memorização da palavra tal como o fonema */s/ - sensação, esquecer, direção, confesso, nasci, assim; //z/ - exalando, coisas, natureza; /ʃ/ - frouxo, xícara,*

[21] Texto adaptado: Posted in: *Flávia Frota Cavalcanti* Reflexões de um dia de chuva/ pequenos prazeres. http://curtacronicas.com/page/2/. Acessado em 20/09/2014.

chuva, bacharel; /ʒ / - jeito, generosa. As palavras que iniciam com H, *harmonia, horizonte, homens, holofotes,*

Posteriormente, os alunos foram entrevistados[22] individualmente, com o intuito de recolher dados referentes à explicitação de hipóteses e justificativas para os erros intencionados por eles.

A tese que conduziu essa investigação foi a de que ortografar implica tomada de consciência da grafia e é resultado de um trajeto metalinguístico que se reflete na habilidade de explicitar verbalmente essas representações (HORTA & MARTINS, 2004). Partindo desses pressuposto, utilizou-se como parâmetro o modelo de *Redescrição Representacional*, referido por Karmiloff-Smith (1992), e adaptado ao estudo da ortografia por Morais (2010), que pressupõe a investigação do conhecimento através de uma análise em três níveis:

i. *a conduta ortográfica por meio da produção de textos espontâneos e ditado interativo* - Os erros identificados nos textos dos alunos foram catalogados em uma ficha individual e arrolados em grupo de acordo com a categorização das dificuldades específicas de cada aluno;

ii. *as representações acerca da ortografia expressa nas transgressões intencionais* - realização do ditado no qual os alunos foram orientados a cometer erros propositais;

iii. *as representações elaboradas a um nível verbal explícito* - após levantamento das transgressões cometidas, cada aluno foi entrevistado individualmente para que pudesse exprimir o seu entendimento por erro ortográfico; indicar a infração cometida, explicar sua escolha e identificar alguma regra que o ajudasse a evitar o erro; no caso de resposta positiva, tentar explicá-la. Essa atividade deu-se por meio de sessões interativas.

A mediação do professor garantiu que os alunos explicitassem os raciocínios implícitos nas explicações apresentadas e elaborassem coletivamente regras mais aproximadas da convencional. A redação final da norma, que mesmo sem uma terminologia técnica, foi registrada pelo professor em um cartaz e transcrita pelos alunos. O material, exposto durante o estudo, permitiu que as crianças recorressem a ele sempre que necessário, aprendendo a consultar fontes para esclarecer dúvidas ortográficas.

Ressalta-se, ainda, que as arguições realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas, bem como a atividade de socialização grupal, possibilitando a análise das respostas representadas pelos alunos.

---

[22] Ver roteiro de entrevistas no apêndice.

Na culminância da pesquisa, para que fosse aferida a eficácia das estratégias utilizadas ao longo do processo foi avaliada uma nova produção no gênero crônica e realizado um ditado de um texto. Para essa atividade, escolheu-se um texto[23] que contemplasse o maior número possível de dificuldades e englobasse todas as categorias abordadas.

Visando, ainda, à corroboração da eficácia das estratégias utilizadas e à comprovação, ou não, da hipótese de que o desempenho ortográfico dos alunos - traduzido em erros e acertos - está relacionado às diferenças no nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente seus conhecimentos sobre a norma ortográfica, foi feito o cotejamento entre o desempenho ortográfico dos alunos em estudo e os da turma controle. Os textos avaliados foram os dois produzidos no início do processo, um produzido ao final, bem como o ditado também realizado para esse fim.

Para turma controle, elegeu-se um 6º ano da mesma escola, cujos alunos compartilham o mesmo nível social e cultural dos sujeitos da pesquisa e operaram ao longo de 2013 na mesma conjuntura escolar, com a mesma proposta curricular e com as mesmas condições de recursos didáticos. Para a análise dos dados escolheram-se os textos de um aluno de cada turma, a participante e a controle. Como critério de seleção, optou-se pelos dois estudantes cujo rendimento ortográfico no início do processo foram piores.

As ações aqui propostas se justificam pela produtividade percebida quando o aluno compreende seus erros no contexto social da escrita, pois a maneira mais eficaz de lidar com eles é refletir sobre os mesmos para que possam reconhecê-los, compreendê-los e, sobretudo, superá-los (ZORZI, 1998; 2009).

Tal perspectiva de trabalho encontra ressonância nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008) que, ao referir-se à ação de um professor pesquisador, pontua a diferença categórica entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes.

[23] O texto foi retirado do livro de Morais (2010, p. 49).

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever, categorizar e analisar as alterações ortográficas encontradas nas produções textuais dos alunos. Apresentam-se e analisam-se, também, os resultados obtidos no cotejamento. Finalmente, verifica-se a relação entre o desempenho ortográfico dos alunos e o seu nível de explicitação, principal tese desse trabalho.

5.1 Erros de Motivação Fonético-Fonológica

Os erros procedentes de motivação fonético- fonológica traduzem marcas da oralidade, ou seja, demonstram a tentativa da criança em compreender a linguagem escrita e a relação que se estabelece entre esta e a fala, representando na escrita a forma fonética das palavras,

Cagliari (1999, 2009) dentre outros, demonstra que as crianças em fase inicial de escrita tendem a reproduzir na escrita, a fala, ou seja, cada grafema para elas representa um som. Disso surgem muitas alterações ortográficas, tal como os chamados "erros por supercorreção" ou "supergeneralização" a criança escreve *futebou* ao invés de "futebol"; *caxa* ao invés de caixa, porque assim o pronuncia. Guimarães (2005), em seus achados e fundamentada em Menn & Stoel-Gammon (1997), pondera que a supergeneralização revela a verdadeira aprendizagem da regra, pois cristaliza a percepção dos aprendizes acerca de determinadas regras e justifica que a supergeneralização decorre de uma inobservância das sub-regularidades do sistema.

Como exemplos de transcrição fonética da fala, Cagliari (1999) aponta a troca de 'i' por 'e' como em 'dici' (disse); 'u' por 'o' como em 'tudu' (tudo), 'u' por 'l' como em 'sou' (sol), 'li' por 'lh' como em 'armadilia' (armadilha); acréscimo, troca ou omissão de letras como em 'rapais' (rapaz), 'mato' (matou), 'mulhe' (mulher), 'praneta' (planeta), 'vamu' (vamos). Considera, também, erro de transcrição fonética também quando o aluno transcreve sua pronúncia em uma juntura intervocabular, 'vaibora' (vai embora); e em 'curraiva' (com raiva).

Para Lemle (1995), as alterações ortográficas decorrentes de processos fonéticos-fonológicos podem ser considerados como falhas de segunda ordem.

Os erros considerados como provenientes de motivação fonológica são aqueles que envolvem o segmento, ou seja, que dizem respeito à relação fonema-grafema. Esse tipo de erro

absorve uma grafia que altera o valor de fonemas e modifica estruturas silábicas.

Os erros de motivação fonético-fonológica coletados na pesquisa foram erros referentes a: grafia das vogais, grafia dos ditongos, grafia com apagamento, grafia com supergeneralização e relação fonema-grafema.

5.1.1 Erros referentes à grafia das vogais

O sistema vocálico do português é formado por sete sons vocálicos, que se reduzem a cinco, quando vem seguido de consoante nasal (Camara Jr, 1970). Quando se encontram em posição que não seja tônica as vogais /e/ - /E/ e /o/ - /O/ sofrem o processo de neutralização, por exemplo, sed/E/ p/u/l/O, diferentemente do que acontece em: m/a/t/o; m/e/t/o; m/i/t/o; m/o/t/o; m/u/t/o que ao mudar a vogal, muda, também o significado, ou seja, no segundo caso, temos valor contrastivo. Dessa forma, tem-se a seguinte representação:

i. Há uma neutralização das vogais /o/ e /u/ em posição não final, que perdem o traço distintivo. Ex.: apóstolo – apóst[u]lo.

ii. Em sílabas átonas finais, as vogais, seguidas ou não de /s/, reduzem-se a três, pois ocorre a neutralização entre as vogais médias e as altas. Ex.: roub[a], roube- roub[i], roubo- roub[u]; varr[a], varre- varr[i], varro - varr[u]. As vogais em posição postônica final restringem-se a três.

Quadro 21: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia das vogais

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Levantamento da vogal pretônica	Consigui (2) > consegui; vistir > vestir; vistinu > vestindo; vistido > vestido; disabafa > desabafa (3), ginecolugista > genecologista
Levantamento da vogal postônica final	Muitu(3) >muito; senti > sente; alegri > alegre; tevi > teve; triste > triste; fiqui > fique; chegasi > chegasse; genti, > gente; dissi > disse; fomus > fomos; preferici > preferisse; atividadi > atividade; quandu > quando; intromentidu > intrometido

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Nasalização e desnasalização da vogal	Briquei > brinquei; ingnorante > ignorante; acarinciei > acariciei; muito > muito; enteder > entender; indentificada (5) > identificada; tabem > também; lipar > limpar; escodeu > encondeu
Levantamento da vogal átona de monossílabos	Di (8) > de; mi > me au > ao; i (3) > e; qui > que

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme pode-se perceber, os erros envolvendo o uso das vogais apresentados pelos alunos, considerando que se trata de um 6º ano, são bastante significativos. De forma que os números apresentados refutam a afirmação de Morais (2010) de que à medida que o aluno vai avançando na escolaridade, a tendência é que alguns tipos de erros sejam superados, inclusive os derivados pela motivação fonético-fonológico.

Há casos de levantamento da vogal, tanto pretônica como em *vistir* quanto postônica final, *muitu,* gerando uma neutralização das vogais */e/* e */o/*. Tal fenômeno na ortografia deve-se sobretudo à variação da fala. Lemle(1995), postula que a vogal [i] em posição acentuada é representada graficamente pelo "i", por exemplo, *lida, oiti* e *mia. Entretanto,* quando está em sílaba átona final, equivale a "e".

Em todas as interações realizadas confirmou-se as afirmações de Lemle (1995), pois foi predominante nas justificativas das crianças o fator oralidade para explicar a neutralização do */e/* e do */o/,* sobretudo em posição postônica. As falas de dois alunos resumem as respostas:

Aluno 1: "Professora, sempre que a gente pronuncia o **/o/** forte, no final da palavra, a gente escreve é '**O**' mesmo e, quando pronuncia fraco, escreve '**u"** e, quando pronuncia o **/e/** forte no final da palavra, escreve '**E'** mesmo e, quando é fraco, escreve '**I",** por exemplo a gente tem que escrever **muito**, o **[tu]** é fraco, e **só** o **[o]** é forte."

Aluno 2: "É mesmo, professora, olha aí, tem que *escrever, triste, atividade, fomos,* porque a gente fala, **tris**te**,** ativi**da**de, **fo**mos e não tris**ti**, atividad**di**, fom**us".**[24]

[24]A aluna pronunciou bem forte as sílabas em negrito para marcar a tonicidade da sílaba. Muitos outros alunos reforçaram a discussão, apontando os exemplos dos slides e apresentando outros exemplos de neutralização.

Professora: e uma palavra que se pronuncia e escreve '**u**' e '**e**' no final da palavra, alguém lembra?

Aluno 2: Caju, professora.

Aluno 3: tatu...

Aluno 4: pé, café...

Miranda (2007), em estudos sobre o alçamento das vogais, comprova a predominância da troca do "i" pelo "e" em relação à troca do "u" pelo "o". Fato também ratificado na pesquisa, considerando que o maior número de erros refere-se ao uso do fonema [e]. Foram registradas 18 ocorrências, para apenas 7 envolvendo o fonema [o].

No terceiro caso, temos situações que deveriam ser inesperadas na escrita de alunos do 6º ano. Contudo, dos quatro casos de nasalização [*ingnorante, acarinciei, muinto, indentificada*], apenas *acarinciei* é um erro inusitado. As demais são bastantes recorrentes na escrita dos alunos, até mesmo de séries posteriores, postula-se que pode ser reflexo da oralidade, uma vez que essa pronúncia, não é tão incomum quando se trata da classe social a que pertence a turma. Tal fenômenos abre caminho para futuras pesquisas que venham comprovar, ou não, tal assertiva. Ao ser analisado o texto, atribuiu-se à escrita da palavra *acarinciei* com a terceira sílaba nasalizada, apenas a uma dispersão, entretanto, ao ser interrogada, a aluna não comprovou a hipótese, revelou ser também uma marca de sua oralidade.

Professor: Por que você escreveu *acarinciei*?

Aluno: Ah, tia... e como é, tia, **num**[25] é *acarinciei*?

Professor: Acariciei.

Aluna: Ah, tia, minha vó diz *acarinciei* e eu também digo assim[26]...

Outro fato curioso é o apagamento dos fonemas [n] e [m] nas palavras *enteder, escodeu, lipar e tabem,* não existe nenhuma regra que justifique tal apagamento, apenas a hipótese da falta de atenção do aluno, uma vez que situações semelhantes não ocasionaram outros erros. Observe-se, também, que situações mais prováveis de supressão não aconteceram como o [r] em *entender* e *limpar*.

[25] As falas que aparecem em negrito foram transcritos obedecendo a variante do aluno.
[26] A aluna é criada pela avó.

5.1.2 Erros referentes à grafia dos ditongos

Na formação de ditongos há duas possibilidades de sequência: SV+V ou V+SV. No primeiro caso, temos ditongo crescente e no segundo, ditongo decrescente. Os ditongos decrescentes possibilitam uma variação na fala na qual apenas a vogal é pronunciada, ou seja, há um apagamento da semivogal, originando o fenômeno fonológico, monotongação, processo que ocorre na periferia da sílaba, isto é, na margem ou coda silábica, havendo portanto a eliminação do segmento semivogal, razão pela qual sua produtividade ocorre apenas nos ditongos decrescentes.

Grande parte dos pesquisadores que estudam os ditongos na perspectiva da monotongação, se fundamentam nos modelos tradicionais e na Teoria da Variação, concentrando-se no aspectos social da variação e da mudança linguística. Dessa forma, não levam em conta as operações mentais envolvidas no armazenamento e no acesso às palavras no léxico mental dos falantes.

Conforme os pressupostos da Fonologia de Uso, parte-se das suposições de que o uso afeta as representações mentais, de forma que a monotongação está subordinada aos efeitos de processamento e de armazenamento, sendo, o *lócus* da análise, a palavra, e não os fatores isolados.

Quadro 22: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia dos ditongos

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Ditongação	nóis (8), nascie
Monotongação	Loça > louça; loco > louco; volto > voltou; vô > vou); poco > pouco; cobese > coubesse

Fonte: Pesquisa direta.

Como se pode observar são poucos os casos referentes à escrita dos ditongos, tanto em relação à ditongação quanto à monotongação.

Como *ditongação,* tivemos apenas *nóis,* com nove ocorrências e, curiosamente, *nascie,* escrita que não pode ser justificada nem mesmo pela pronúncia, uma vez que essa variação não é comum no falar piauiense, origem da pesquisa. Contudo, não se pode fazer uma afirmação categórica, pois não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa sobre tal questão.

Foram registrados mais casos de *monotongação*, seis, todos com relação ao fonema [ow], dois em posição medial e dois em posição final, isso se deve ao fato de que contrariamente aos ditongos [aj], [ej], o ditongo [ow] pode ocorrer em qualquer ambiente.

Considerando os princípios expostos por Bybee (2001), o uso real das unidades linguísticas interage com a substância, isto é, com a forma e o sentido, agindo sobre a estruturação mental da língua. Assim sendo, a repetição de um monotongo em prejuízo do ditongo determinará mudança na representação mental das palavras em que ocorre. De forma que, como as generalizações emergem das representações armazenadas, com o predomínio de formas com monotongo armazenadas, o falante generaliza o seu uso em outros itens lexicais em que há um ditongo, fenômeno reproduzido na escrita.

Como os ditongos decrescentes permitem uma variação na fala, onde ocorre o apagamento da semivogal ou glide, no caso o /w/, esse fenômeno é representado na escrita, desse modo, os dados encontrados ratificam as declarações de Guimarães(2005) de que à medida que o aluno vai alargando sua habilidade de escrita os erros relacionados à grafia dos ditongos tendem a diminuir e até, mesmo desaparecerem.

Em *louça, louco* e *pouco* a monotongação aconteceu no radical, onde ocorre o processo morfológico de derivação. Dessa forma, a melhor maneira de lidar com esse tipo de erro é trabalhar a memorização do ditongo por meio da família de palavras, por exemplo, *louco* < *loucura* < *enlouquecer*. Já nos vocábulos *voltou* e *vou* a redução do ditongo sobreveio na terminação do verbo – a desinência da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, a melhor proposta é trabalhar a flexão verbal de outros verbos da primeira conjugação nesse mesmo tempo verbal, para que o aluno perceba que sempre terminam em –*ou*, tais como em *estudou, brincou, and*ou.

Acerca da monotongação, o aluno justificou que

> "Se os alunos falasse bem o */u/* não deixava de escrever, as pessoas tem que dizer, lo**u**co".
>
> **Um outro aluno** retruca com uma explicação basilar à questão ortográfica: "a gente nunca **iscreve** do jeito **qui** fala... **pur isso** é difícil, **pur isso** eles **iscreveram nóis**, tem **qui** decorar".

5.1.3 Erros referentes à grafia com apagamentos

Atualmente, vários pesquisadores têm avaliado esse fenômeno sob diversos ângulo. Da Hora (2009, p. 37) acena com duas justificativas: primeiro, "o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo" e segundo, o apagamento é "um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico.

Ratificando e/ou complementando essas justificativas, alguns estudiosos consideram uma pronúncia estereotipada; outros, demarcador social, com indícios de recuperação, inclusive em hipercorreções. Há ainda aqueles que atribuem essa grande recorrência do apagamento ao tipo de atividade exercida pelas pessoas, ou seja, como a atividade demanda dinamismo na comunicação a fala tende a ser simplificada para permitir a rapidez na transmissão da mensagem de um interlocutor para seu ouvinte, permitindo assim a comunicação rápida, efetiva e dinâmica.

Nessa coleta de dados, foi registrado predominantemente o apagamento do *(R)* em posição final da palavra,[27] mais especificamente em verbos no infinitivo, com exceção de quatro casos que representam outros tipos de apagamentos: Vô → vou; Almoço → almoçou; Sento → sentou; vouto → voltou.

Pode-se afirmar, de acordo com o fundado no uso, que esse alto índice de apagamento é também resultado de uma generalização que reflete a oralidade do falante. Esses modelos propagam que as generalizações emergem das representações armazenadas e que as generalizações e as segmentações para os diversos graus de abstração e generalidade, são decorrentes da organização lexical, uma vez que unidades tais como morfema, segmentos ou sílabas emergem das relações de similaridade que organizam as representações.

Quadro 23: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia com apagamento

TIPO DE ALTERAÇÃO		REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Apagamento do rótico	Verbos no infinitivo	Cuida >cuidar; Sofre >sofrer; Pega>pegar (2); Passea >passear; Anda >andar(2); Chama → chamar; deixa → deixar; come → comer; Passa >passar; fica → ficar(3); >caça >caçar; joga >jogar(5);

[27]Esse tipo de apagamento também pode ser estudado pelo prisma da morfologia, uma vez que a maioria do apagamento refere-se ao –r em verbos no infinitivo.

TIPO DE ALTERAÇÃO		REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Apagamento do rótico	Verbos no infinitivo	namora >namorar; tira >tirar (5); volta >voltar (2); aproxima >aproximar; acaba >acabar; cai >cair; crece (2) [28] >crescer; lava >lavar; arruma >arrumar; senti >sentir; lembra >lembrar; da >dar (4); disabafa [29] >desabafar (2); morre >morrer(3);vive >viver; entrega >entregar; bota >botar; viaja >viajar; brinca >brincar; fala >falar; acha >achar; espera >esperar; compra >comprar; batiza >batizar; disse >disser; visita >visitar; mata >matar; guarda >guardar; pega >pegar(3); deixa >deixar (2); provoca >provocar; diverti >divertir; engessa > enjessar (5); te > ter(2);pesca>pescar(3); se > ser (4);preserva>preservar(4); dorme > dormir (1) ; parti > partir (4); se > ser (4); lava >lavar; arruma >arrumar; senti >sentir; lembra >lembrar; da >dar (4); morre >morrer (3); vive >viver; entrega >entregar; bota >botar; viaja >viajar; brinca >brincar; fala >falar; acha >achar; espera >esperar; compra >comprar; batiza >batizar; disse >disser; visita >visitar; mata >matar; guarda >guardar; pega >pegar(3); deixa >deixar (2); provoca >provocar; diverti >divertir; engessa > enjessar (5); te > ter (2); pesca > pescar (3); preserva>preservar(4); dorme > dormir (1) ; parti > partir (4);
	Nomes	Lá >lar (5); senho >senhor (3); melho >melhor; mulhe >mulher (3); jogado > jogador (1); trabalhado > trabalhador (2) ; alta > altar (4); luga > lugar (2); profsso > professor (3); pô >por (1)

Fonte: Pesquisa direta.

Os dados discriminados no quadro anterior, corroboram as pesquisas como a de Oliveira (1983 *apud* Da Hora, 2009), que concluem que o apagamento do rótico está mais relacionado a sua posição de coda em final de palavra e, ainda, que ausências do rótico em final de palavras são mais comuns em verbos do que em não-verbos. São cento e três ocorrências em

[28]Além do apagamento do rótico, esta palavra também apresenta apagamento do “s” do dígrafo “sc”
[29]Alçamento da vogal pretônica /e/.

final de verbos no infinito, para apenas trinta e três, em nomes: dois apagamentos na preposição *por*, um no adjetivo *melhor* e trinta em substantivos.

O grande índice de apagamento da consoante final nos infinitivos verbais por grande parte dos alunos permite duas hipóteses:

i. é uma tendência na oralidade dos falantes em geral, de forma que essa recorrência na escrita é uma consequência da alta frequência na fala, ou seja, tal fato linguístico contribui para a grande dificuldade dos alunos em grafar as palavras desse contexto conforme a notação da ortografia do português. Concepção corroborada por Morais(2010) ao afirmar que esse fenômeno pode ser atribuído ao fator variação linguística, considerando que grande parte do Brasil não pronuncia o –r em coda na posição final da palavra. Essa inferência também reforça a tese de que esse apagamento é mais constante na fala de usuários com menos domínio da variedade padrão da língua, considerando que os alunos da pesquisa são de escola pública e a maioria de seus pais possuem baixa escolaridade.

ii. é uma questão de desconhecimento das formas nominais do verbo, sobretudo a terminação do infinitivo e deve ser tratado, portanto, com estudos morfológicos.

Os dados acima ratificam também os postulados da Fonologia de Uso, pois as palavras mais usuais são as que apresentaram menor índice de apagamento.

5.1.4 Erros referentes à grafia com supergeneralização

Generalização é o processo pelo qual um conhecimento de uma determinada situação é aplicado a outras que apresentam alguma similaridade. Os erros por supergeneralização demonstram que o aluno não é totalmente desconhecedor das regularidades do sistema, embora essas regras sejam aplicadas em contextos inadequados.

Segundo a Fonologia de Uso, o processo da fala e da escrita é resultado do uso. O percurso percorrido pelo aprendiz da escrita é análogo ao da fala, e as generalizações derivam a partir do uso, do *input*[30], a que ele é exposto. Essas generalizações demonstram que, ao optar por uma letra para representar um dado fonema, os alunos orientam-se pelas regras ou pela ortografia de palavras que já conhecem, e, ainda, tentam reproduzir na escrita a fala, baseando-

[30] Expressão inglesa que significa entrada.

se em similaridades, por exemplo, escrevem c*auma,* no lugar de *calma,* porque em muitas palavras, escreve-se ‘l’, mas pronuncia-se ‘u’.

Quadro 24: Erros de motivação fonético-fonológica: grafia com supergeneralização.

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Supergeneralização	Nimguém > ninguém; ruin > ruim; seuva > selvagem; cauma > calma; augum > algum; descupo > desculpo; agradecel > agradeceu; batel > bateu; acontecel > aconteceu; entreresses > interesses; estante > instante; voutor / vouto > voltou; pode > pude; chamol > batel; ficol > ficou; convessado > conversado; convesa > conversa; molher(7)/mulhe(2) > mulher; mudor > mudou; mauvada > malvada; sentio > sentiu; fiqui > fique; alipar > limpar; principi > príncipe; qui > que; chegasi > chegasse; genti > gente; dissi > disse; fomus > fomos; resovi (2) > resolvi; di(8 > de; , moiado > molhado; com > com; em > em; preferici(2) > preferisse; seo > seu; saio > saiu; ei em; tia > tinha; mia > minha; atividadi > atividade; mia/mea > minha, milhor (2) > melhor; sauva > salvar; poco > pouco; Mi (6) / mim > me; encontrol > encontrou; comel > comeu;

Fonte: Pesquisa direta

O número significativo de ocorrências com alterações decorrentes de generalizações ratificam o que diz a Fonologia de Uso, mais uma vez, que a escrita dos alunos reflete os efeitos de frequência dos itens lexicais armazenados na memória de longo prazo.

Algumas considerações acerca de ocorrências de generalização registradas:

i. Em *agradecel, batel, acontecel,* chamol, *ficol, encontrol, comel ocorre a* substituição do grafema *U* pelo *L*. Das oito ocorrências, em sete, tem-se a flexão verbal da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, exceto em *malvada,* em que temos um adjetivo. Nas trocas do “u” pelo “l”, está subjacente a compreensão do aluno que, ao pronunciar o som de [u] em posição pósvocálica se escreve com “l”, por isso ela aplica essa mesma regra em contextos indevidos como nos casos detectados, mesmo porque embora haja uma alteração na estrutura silábica das palavras de CVG para CVC, como em *comeu* > *comel,* o aluno constrói sílabas dentro do padrões permitidos no Português.

ii. Em *seuva, seuvagem, cauma, augum, voutor, vouto, sauvar, sauva,* dá-se um movimento contrário, ou seja, *a semivogal /w/ é representa a letra “l”,* isso em decorrência da

influência da oralidade sobre a escrita. A opção que a criança fez pela letra ***u*,** é claramente motivada pela não alteração fonêmica e pela não adulteração de significados. Da Hora (2009, p. 36) afirma que uma das variações e a mais produtiva da consoante lateral /l/ é a variante semivocalizada /w/ tanto em posição medial como em posição final, "a realização semivocalizada da consoante lateral tem fortes implicações na escrita. Muito comum é encontrar-se a substituição da lateral pela vogal "u", principalmente em posição final[...]"

Aqui os alunos demonstraram desconhecimento da regra contextual do emprego da letra l em coda e da implicação morfológica decorrente da mudança. A exemplo do tópico anterior, embora tenham alterado a estrutura silábica das palavras de VC para VG tanto em *i* como em *ii*, as crianças construíram sílabas dentro dos padrões permitidos no Português.

iii. Em *sentio, sentio, saio,* tem-se o *abaixamento da vogal final,* o aluno generalizou a regra na qual o [u] átono, no final da palavra é representado com o "o", aplicando a regra ao escrever os verbos, por desconhecer os princípios morfológicos que determinam que o morfema número pessoal correspondente à terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo deve ser grafado com "u" e não com "o".

iv. Em *fiqui, principi, qui, chegasi, genti, dissi, fomus, resovi, di(8), preferici*, atividade, *resolvi,* ocorre o *levantamento da vogal postônica final,* com a predominância do fonema [e], representado pelo grafema "i", excetuando apenas a palavra *fomus* cujo alçamento se dá com o fonema [u]. Lemle (1995) afirma que, de acordo com as notações ortográficas da língua portuguesa, caso a vogal "i" esteja em uma sílaba átona final deverá ser grafada com a letra "e" mesmo que se pronuncie [i], como por exemplo em *cidade* e *saudade,* todavia quando a vogal [i] está em posição acentuada, ela será transcrita pela letra "i", como em *poti* e *caq*ui. Dessa regra advém, então a generalização das palavras em análise, conforme ilustra a justificativa da aluna.

> "Há, **fessora,** se eu escrevo *missi* com i, por que *dissi* tá errado, não é o mesmo som? Qual a diferença?"

Para todos os casos de escrita por supergeneralização, os alunos demonstraram alguma situação similar à da palavra escrita, ou mais de uma tentativa de escrita, o que comprova o processo de elaboração de hipóteses a que são submetidos para chegar ao real, por exemplo, em *molher(7)/mulhe(2) > mulher* em que o aluno escreve em um mesmo texto a palavra escrita de duas formas diferentes, ele apontou como similaridade a palavras *colher,* como ficou em dúvida, testou as duas possibilidades..

Embora as ocorrências de supergeneralização, sublinarmente, possam ser consideradas poucas, como envolve alunos de 6º ano do ensino fundamental, trata-se de um número expressivo, pois nessa etapa escolar já se espera que o aluno tenha vencido os percalços mais básicos de escrita. Ainda que as generalizações demonstrem os procedimentos reais e efetivos do aluno em processo de aprendizagem, ele precisa ser orientado acerca das aplicabilidades de um dado conhecimento para que possa superar gradativamente a fase, "a um processo de generalização, devem seguir procedimentos de diferenciação, ou seja, de confirmação das situações nas quais o conhecimento ou regra é passível de ser aplicado ou não" (ZORZI, 2009, p. 30).

5.1.5 Erros referentes à relação fonema-grafema

Esses tipos de erros são caracterizados pelas trocas que as crianças fazem entre grafemas que representam consoantes sonoras por grafemas que representam consoantes surdas e vice-versa. Zorzi (2009) aponta duas condições para esse tipo de problema: primeiro, a escrita pode estar representando um espelho da fala do aluno, uma vez que na fala, os fonemas sonoros tendem a ser trocados pelos surdos. Segundo, embora na fala a criança tenha um bom domínio dos fonemas surdos e sonoros, pode, sobretudo na fase inicial da aquisição da escrita, manifestar essa confusão entre as letras equivalentes a cada uma das categorias. Nesses casos, para Zorzi (2009, p. 270), é imprescindível, "um procedimento de análise fonológica apurada, em nível consciente, de modo que a criança possa diferenciar, em sua própria fala, ou em nível de representação [...] que tenha em sua mente, quais os fonemas que realmente fazem parte da palavra que deseja escrever".

Cagliari (1999 define essas alterações como modificação da estrutura segmental das palavras, nas quais estão inseridos: erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Como em 'voi' (foi), 'bida' (vida), 'save' (sabe), 'sosato' (susto).

Quadro 25 - Erros de motivação fonético-fonológica: relação grafema-fonema

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca o /k/ pelo /g/	bicigreta > bicicleta (2); Briguei > brinquei; Enguanto > enquanto; Bringuadeira > bincadeira;

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca do /v/ pelo /f/	Voi > foi; Veria >férias
Troca do /t/ pelo /d/	Quanto > quando
Troca do /p/ pelo /b/	Coupe > coube
Troca do /b/ pelo /p/	Boneis > pôneis
Troca do /m/ pelo /n/	Ronântica > romântica;
Troca do /d/ pelo /n/	Brincanu > brincando; pacianu > passeando

Fonte: Pesquisa direta.

A análise dos dados demonstrados acima confirma a asserção de Matzenauer e Miranda (2007) ao indicarem que, em casos envolvendo alteração de traços sonoros, a dessonorização desponta como um processo mais tendencioso na fala e na escrita. Sendo, nessa pesquisa, o caso mais produtivo a dessonorização das velares */k/ e /g/*.

O 6º e o 7º casos não se enquadram na alteração de traço sonoro, conforme Cagliari (1999), enquadram-se em *inversão de letras.* Essa confusão pode se realizar em razão dos traços similares entre os grafemas, uma vez que as letras são compostas por um conjunto reduzido de traços gráficos, sendo, de forma que a diferença entre alguns grafemas se torna muito sutil, por exemplo: *m / n; g / q.*

Em ambas as categorias, o pequeno número de alterações coletado configura uma aprendizagem considerada normal para a série em questão. De acordo com Zorzi (2009), um percentual maior poderia ser indicação de transtorno de aprendizagem, o que não foi o caso.

5.2 Erros Relacionados à Convenção Ortográfica

Nesse tópico serão descritas e analisadas as dificuldades demonstradas pelos alunos e que refletem a não-internalização das formas escritas que a norma ortográfica convencionou como correta.

A esses tipos de erros, Morais (2010) caracteriza como correspondências fonográficas regulares (diretas, contextuais e morfológico-gramaticais) e irregulares.

No caso das regularidades, Lemle (1995) as descreve como múltiplas representações entre letras e sons por possuírem um princípio gerativo que permite inferências do seu uso a partir do contexto. Quanto às irregularidades, a autora cognomina como relação de

concorrência, na qual duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar e não em lugares diferentes. Lemle (1995), considera os erros provenientes das regularidades como falhas de segunda ordem, ao passo que os que denotam irregularidades são classificados como falhas de terceira ordem.

5.2.1 Erros relacionados à grafia do /s/

Estudiosos como Lemle (1995); Guimarães (2005); Zorzi (2009); Nóbrega (2013); confirmam que as irregularidades do sistema ortográfico são as que impõem maiores dificuldades, porque o seu domínio vai extrapolar a consciência fonológica e demanda conhecimentos inerentes a aspectos morfológicos, ao conhecimento de regras contextuais e, sobretudo à habilidade de memorização. Na caracterização dos erros ortográficos de Lemle, (1995) esse tipo de alteração ortográfica é de terceira ordem.

Os autores supracitados também são unânimes em garantir que dos contextos que envolvem irregularidades, a grafia do fonema /s/ é campeão absoluto "no talento de criar armadilhas a quem escreve" (NÓBREGA, 2013, p. 30). Zorzi (1998) e Guimarães (2005) atribuem esse alto índice envolvendo a grafia do /s/ às várias possibilidades de representações, bem como à grande produtividade em língua portuguesa de palavras com esse som.

Quadro 26: Erros relacionados à convenção ortográfica: múltiplas representações do fonema /s/

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Z	Arazada > arrasada; dis > diz; Felis (3) > feliz; Tristesa > tristeza; belesa > beleza
S	Çempre > sempre; Pessando > pensando; Cin (3) > se; Cer(4) > ser; Princeza > princesa; Expinho > espinho; Convessado > conversado; Anivessário > aniversário; Sencível > sensível; Dezenhista > desenhista; Arazada > arrasada; fantazia > fantasia; Visinho > vizinho; Cigurando > segurando; Mação > mansão; Pizando > pisando; Fantaziou > fantasiou; Cexta > cesta;
C	sima > cima; Nessecidade > necessidade; Serto > certo; Pasiencia > paciência;

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Ç	Casava(3) > caçava; Casar > caçar; Casador(3) >caçador; casando > caçando; lousa > louça; Diresão > direção; Grasas > graças; Pasiencia > paciência;
SS	Chegasi > chegasse; Preferici (3) > preferisse ; Dise > disse; Cobese > coubesse; Pase > passe; Nessecidade > necessidade; Asunto > assunto; Bastase > bastasse; Pacia > passear; Asim(2) > assim; Poso > posso; Asustado > assutado; Asistir(4) > assistir; Ligase > ligasse;
X	Aprossimando > aproximando; Esplicar > explicar;
SC	Crece (5) > crescer; nacido > nascido; Naci > nasci

Fonte: Pesquisa direta.

Os dados ratificam as pesquisas mencionadas, pois o maior índice aponta para as irregularidades na representação do fonema /s/.

Vale ressaltar, porém, que não obstante a maioria dos casos que abrangem a grafia do /s/ referirem-se à correspondência irregular, nem sempre essa irregularidade é arbitrária, pois o valor dos grafemas envolve o contexto cuja antecipação permite a redução das possibilidades de representações gráficas desse fonema, além de orientar uma possível consulta ao dicionário.

Os dados revelam que as infrações cometidas que ferem as regras contextuais demonstram que a escolha do aluno por um ou outro grafema foi norteado pela análise da posição que ocupam na palavra e no seu entorno. Por exemplo:

i. **em início de palavras, seguido de E ou I pode-se escrever *S* ou *C* -** cin > se; cer > ser ; Cigurando > segurando; Cexta > cesta; sima > cima; serto > certo; e

ii. **No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais E e I, escreve-se *S* ou *C* -** Sencível > sensível

iii. **no interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U, escreve-se *S* ou *Ç* -** Casava(3) > caçava; Casar > caçar; Casador(3) >caçador; casando > caçando; lousa > louça; Diresão > direção; Grasas > graças;

iv. **no interior da palavra em final de sílaba, seguido de consoante, escreve-se *S* ou *X* -** Esplicar > explicar;

v. no interior da palavra, entre vogais, escreve-se *S* ou *Z* - Arazada > arrasada; Dezenhista > desenhista; fantazia > fantasia;

vi. **no final da palavra, escreve-se S ou Z -** dis > diz; Felis (3) > feliz;

Com relação às duas regras contextuais que preconizam o uso do **SS,** há dois indícios:

I. **no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I, escreve-se *SS*, C ou SC,** há uma confusão na escolha dos grafemas, como em **-;** Preferi*c*i (3) > preferi*ss*e; Nessecidade > necessidade; e um total descumprimento do contexto - Chegasi > chegasse; Dise > disse; Cobese > coubesse; Pase > passe; Bastase > bastasse; ligase > ligasse;

II. **No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, E ou U, escreve-se *SS* ou *Ç* -** Casava(3) > caçava; Casar > caçar; Casador(3) > caçador; casando > caçando; lousa > louça; Diresão > direção; Grasas > graças. Ao grafar essas palavras utilizando o grafema *S*, os alunos mantiveram uma certa regularidade, visto que o fonema /s/ pode ser representado pela letra *S*, contudo além de descumprirem a regra contextual acima, faltou-lhes a noção de que a letra *S* entre vogais, fica com o som de /z/, o que levaria a outras possibilidades como o *Ç* e o *SS*.

O fato mais inusitado que os dados refletem trata-se da ocorrência *çempre* > *sempre*, além de ferir a regra contextual que determina a grafia do *Ç*, revela que o aluno do 6º ano ignora um princípio elementar ao sistema alfabético da língua portuguesa, o de que *não existem palavras que iniciam com Ç*. Explicação verbalizada por um aluno ao serem questionados sobre essa ocorrência.

ALUNO 1: **kkkk** Quem i**screveu** isso é burro. Nunca vi uma palavra **começá** com *Ç*...

ALUNO 2: ... nem com *SS* e *RR*....

PROFESSORA: É verdade que não existem palavras em português iniciadas com *Ç*, nem com os dígrafos *SS* e *RR*. Alguém conhece outro grupo de letras que não iniciam palavras?

Silêncio....

ALUNO 1: "**Xeu vê...**

ALUNO2: Tu **qué** burro... **xeu...ver,** que palavra é essa?

ALUNO 3: **Tia** eu também nunca vi com *nh* nem *lh*. Existe?

ALUNO 4: Uma **veis** eu li no livro a palavra *"nhoqui'* começando com *nh*.

Professora: Não existe. *Nhoque* é uma palavra de origem italiana, por isso inicia com *nh*.

As discussões realizadas em sala de aula também confirmaram as asserções dos pesquisadores referidos no início desse tópico que apontam o fonema /s/ como o maior agente de dificuldade na hora de definir qual grafema usar, sobremaneira quando há uma relação de

concorrência, na qual duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar e não em lugares diferentes (LEMLE, 1995), como em *certo* e *sensíve*l; *explicar* e *esperança.* Diante de situações como essa, os alunos e o professor no momento das interações retratam bem essa inquietude:

Aluno 1: Professora, como vou saber se escrevo uma palavra com *C* ou *S* se posso começar palavras com essas duas letras, por exemplo *sereia* e *certeza* se é o mesmo som?

Professora: O que vocês acham?

Aluno 2: Eu acho que a gente tem que prestar atenção nas palavras quando a gente tiver escrevendo os exercícios, estudando, fazendo as leituras...

Aluno 3: A gente também pode olhar no dicionário ou perguntar a alguém.

Aluno 4: Eu acho que a gente pode ver também o significado das palavras...

*Professora: C*omo assim? No dicionário?

Aluno 4: **Hó,** assim, **fessora**, a palavra *cesta* é um objeto, escreve com *C e S*, a palavra *sexta* é um dia da semana, escreve com S *e X*.

Professora: Muito bem A.C. Alguém se lembra de outras palavras que tenham situações parecidas com esta?

(silêncio).

Aluna 5: Professora, *Cinto*, quando é objeto, se escreve com *C* e *sinto* de *eu sinto dor de barriga* é escrito com *S*.

O diálogo revela a propriedade que os alunos possuem para fazer certas inferências que muitas vezes passam despercebidas pelo professor. Até então, a discussão tinha gravitado apenas em torno do aspecto fonológico e contextual, de repente, a aluna aponta uma outra possibilidade de análise, a semântica. Embora ela não tenha tido a capacidade de usar termos como palavras parônimas, distinguir classe gramatical como substantivo e verbos, determinou plenamente, pelo uso, como grafar as palavras em discussão. Isso demonstra que as crianças possuem estratégias que lhes permitem levantar hipóteses acerca da escrita das palavras. Como afirma Vygotsky (1988), a aprendizagem de qualquer domínio se dá pela mediação social, o ensino de ortografia numa abordagem reflexiva se dá de forma interativa, ou seja é na interação com os colegas e professor que se constrói o conhecimento, ou seja, ele é resultado da interação entre cérebro/mente/corpo/mundo (MACEDO, 2008).

5.2.2 Erros relacionado à grafia do /z/

A grafia desse fonema também envolve um caso de irregularidades que juntamente com o fonema /s/ batem recorde em termos de 'criar armadilhas' para aqueles que escrevem, até mesmo os mais experientes. A maior dificuldade consiste em representá-lo graficamente com a letra *S* ou *Z*, uma vez que a regra determina que **no interior da palavra, entre vogais ou no final da palavra, escreve-se *S* ou *Z*.** A dificuldade consiste exatamente na seleção entre um e outro.

Quadro 27: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafias do fonema /z /

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca do z pelo s	Gostozo > gostoso; Portugueza > portuguesa; Fantazia > fantasia; Arazada > arrasada; Visinho > vizinho; Fantaziou > fantasiou; Tristesa > tristeza; belesa > beleza
Troca do s pelo z	Princeza (2) > princesa; quazi > quase; Sosinha (5) > sozinha; Veses > vezes; ves (3) > vez; Dis > diz; Dezenhista > desenhista; Pizando > pisando;

Fonte: Pesquisa direta.

O uso da letra Z é bastante limitado no sistema ortográfico da língua portuguesa, sobretudo em posição intervocálica, quando temos o /z/, na maioria das vezes, grafa-se o *S*, por ser mais comum ao vocabulário, portanto mais constante na memória visual, todavia, os índices apresentados não corroboraram essa tese, uma vez que a ocorrência maior se deu na oposição: 18 ocorrências com trocas do *'S'* pelo *'Z'*, contra apenas 8 do '*Z*' pelo *'S'*. Miranda (2005) sugere que ao trocar o '*Z'* pelo '*S'* a criança pode estar se orientando pelo sistema fônico, ou seja, estabelecendo uma relação direta entre fonema e grafema.

A superação das dificuldades envolvendo alterações em relação ao uso do S e do Z em contexto intervocálico, impõe atividades de memorização. Entretanto algumas situações detectadas - Gostozo > gostoso; Portugueza > portuguesa; Tristesa > tristeza; belesa > beleza; Princeza (2) > princesa; - são possíveis de ser trabalhadas através da análise dos aspectos morfogramaticais.

5.2.3 Erros referentes à grafia do / ʒ/

No sistema ortográfico do português, o fonema / ʒ/ pode ser representado pelos grafemas *J* e *G*, no começo ou no interior da palavra seguido de *E* ou *I*. Nesse contexto, apresenta irregularidades, portanto, fonte de dificuldades para sua representação gráfica. Quando vem antes das vogais A, O e U, corresponde apenas à letra *J*.

Quadro 28: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafias do /ʒ /

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca do ‘g’ pelo ‘j’	jenti > gente; Viajem (5) > viagem ; jerente > gerente; Caruajem (3) > carruagem ;
Troca do ‘j’ pelo ‘g’	Giboia > jiboia

Fonte: Pesquisa direta.

Foram poucas as ocorrências abarcando esse tipo de alteração. Nesse caso tem-se, conforme Lemle(1995), uma relação de concorrência, na qual duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar e não em lugares diferentes, na qual o *G* e o *J* rivalizam para representar a fricativa palatal, seja em *jerente* > *gerente* ou em *Giboia* > *jiboia*. Essa relação é considerada a mais difícil, por não haver um princípio fônico que conduza a escrita das letras concorrentes.

Nesse caso, o uso do dicionário e as estratégias de memorização são recursos fecundos na aprendizagem da grafia das palavras. Uma estratégia que pode ser profícua é a associação a partir da família das palavras tal como: gelo < gelado < geleira < geladeira; jeito < jeitoso < jeitinho < enjeitado < desajeitado.

5.2.4 Erros referentes à grafia do /ʃ/

Os grafemas *X* e *CH* representam na escrita o fonema /ʃ/. Apesar de apresentar um alto nível de arbitrariedade, sendo a origem das palavras o fator mais preponderante para o uso de

uma ou de outra letra. Existem, contudo, alguns contextos que permitem prever a prevalência do *X*, tais como: i. depois de ditongo - *ameixa, trouxa*; ii. Depois da sílaba inicial *en* - *enxame*, enxaqueca; iii. Depois da sílaba *me* – *mexer, mexerico*; salvo as muitas exceções.

Quadro 29: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafias do fonema /ʃ/

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca 'ch' por 'x'	Deicha > deixar ; deixou > deixou; Chingue > xingue; Axa > achar;
Troca 'x' por 'ch'	-

Fonte: Pesquisa direta

Foram registrados apenas quatro ocorrências, apenas da troca do *CH* pelo *X*, talvez, pelo fato de esse grafema ser mais usual em língua portuguesa, contudo, não se buscou confirmação dessa hipótese.

5.2.5 Erros referentes à grafia do 'r'

A grafia do R é regida por regras contextuais que, quando internalizadas pelo aluno, reduzem significativamente as dificuldades na representação desse fonema.

i. Escreve-se R para o som do erre forte no início de palavras – *rato*; no começo de sílabas precedidas de consoantes – *genro*; ou no final de sílabas – *forte*.

ii. Escreve-se *RR* Em posição intervocálica e que possui o som forte – *carro;* quando está em posição intervocálica, mas o som é brando, escreve-se R – caro.

Quadro 30: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafia do 'r'

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca do 'r' pelo 'rr'	More (4) > morre; morido > morrido; churasco(3) > churrasco; bariga > barriga; corendo > correndo; arazada > arrazada;
Apagamento do 'r' em coda medial	Anivessário > aniversário; convessado > conversado; convesso > converso; Bincadeira > brincadeira;

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, os alunos manifestaram algumas dificuldades em relação à posição intervocálica no que concerne à troca do ‘r’ pelo ‘rr’, o contrário não ocorreu. Isso reporta à teoria de que a frequência desempenha um papel importantíssimo no armazenamento de exemplares, uma vez que as situações mais frequentes são representadas por exemplares, a escolha apenas pelo *r* deve-se ao fato de que o dígrafo rr tem pouca produtividade na língua portuguesa, o aluno, na dúvida, opta por uma situação bem mais usual, cuja representação já está fundada em sua mente.

Os poucos registros de alterações na grafia do *r* ratificam a hipótese de que o entendimento dessas regras são facilmente apreendidas pelos alunos que desde cedo percebem a diferença entre o *r* forte e o *r* fraco. A propósito disso, justifica o aluno:

> “Professora, nenhuma dessas palavras pode ser **escrevida** só com um r, porque elas tem o som forte, ó, tem diferença, caro / carro... os dois *rr* são mais puxados...”.

No item 2, nas palavras *Anivessário* > *aniversário; convessado* > *conversado; convesso* > *converso*, há um apagamento do r no final da sílaba em posição interna que é, curiosamente, substituído pela letra *S; em Bincadeira* > *brincadeira*, também há um apagamento da segunda consoante em encontros consonantais. Nenhum desses dois casos do item 2, porém, fere as regras contextuais que determinam a grafia do *r*, poderiam, pois, ser, categorizadas conforme nomenclatura utilizada por Zorzi (2009, p. 26) de *erros atípicos*, caracterizados pelo autor por “um conjunto de substituições não classificáveis nas demais categorias de alterações”.

Nas atividades de interação, essas representações do item 2, foram consideradas pelos alunos como *doidice*, *burrice*, *falta de atenção* e *preguiça de escrever certo.*

5.2.6 Erros referentes à grafia do ‘h’

Em posição inicial a letra ‘h’ não representa nenhum fonema e nem altera o valor da vogal que o sucede, por isso é considerado “fonema de valor zero” (Nóbrega, 2013, p.35), essa letra representa apenas um símbolo que permanece em início de palavras por razões

etimológicas e de tradição escrita do nosso idioma. Em interior de vocábulo só é empregada quando faz parte do *ch, nh* e *lh* representando os fonemas palatais nas palavras compostas.

Foram encontradas poucas ocorrências dessa natureza.

Quadro 31: Erros relacionados à convenção ortográfica: grafia do 'h'

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Ausência do 'h' na grafia	Umilde > humilde; umilhar (3) > humilhar; oje > hoje; avia > havia; omen >homen; istória > história; armonia (4) > harmonia;

Fonte: Pesquisa direta

Todas as ocorrências inserem-se na omissão do –h em início de palavras: dois casos referem-se a verbos – *umilhar* e *avia*. Das treze ocorrências, com exceção de *armonia* as demais são palavras de usos frequente nas leituras e no dia a dia dos alunos. A fonologia de uso preconiza que, quanto mais usual for um vocábulo, menores serão as possibilidades de erros, pois quanto mais uma palavra é usada, mais prontamente será acessada na mente, mais forte será sua armazenagem e, portanto, mais difícil de ser esquecida a sua escrita.

Considerando esses postulados, os dados induzem a duas hipóteses: ou os alunos não estão tendo contato suficiente com modelos de escrita correta de forma a memorizar essas palavras, ou não estão desenvolvendo a habilidade de criar uma imagem visual, dessas irregularidades, de forma que possam acessar a memória semântica, que lhes possibilitem a superação das dificuldades manifestadas na escrita de palavras tão corriqueiras, tais como *istória, oje, omem,* conforme preconiza Pinto (2001, p. 14) "é preciso que o aprendiz seja capaz de aplicar técnicas de codificação, retenção e recordação eficazes e produtivas e desenvolver o esforço necessário para atingir objetivos elevados".

5.2.7 Erros referentes à correspondência morfogramaticais

Um tipo de alteração ortográfica referente à correspondência letra-som muito recorrente na escrita dos alunos são as morfológico-gramaticais. Como estão ligadas à categoria gramatical da palavra, existem regras que permitem inferir com segurança a sua escrita correta. Podem envolver morfemas sufixais que determinam a classe gramatical da palavra, tais como em, *–esa* ou *–eza* - ou os morfemas que determinam a flexão verbal, caso do *–ão* e do *-am*.

Os dados correlacionados à letra-som definida por regras gramaticais coletados nos textos dos alunos revelam um maior índice correspondente às flexões verbais.

Quadro 32: Erros relacionados à convenção ortográfica: correspondências morfogramaticais

TIPO DE ALTERAÇÃO	REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA
Troca do morfema –am pelo –ão em verbos	Sabião > sabiam; Venhão > venham; Viverão > viveram; Voltarão(2) > voltaram; Ficarão (4) > ficaram; encontrarão > encontraram; brincarão > brincaram
Grafia do _eza e -esa	Princeza (3)>princesa; belesa> beleza; portugueza > portuguesa > Tristesa > tristeza; franceza > francesa

Fonte: Pesquisa direta

Pelos dados pode-se constatar que o principal tipo de alteração envolvendo morfemas, deve-se à troca do morfema *–am* pelo *–ão*, ou seja, há a troca das terceiras pessoas do plural do pretérito pela terceira pessoa do plural do futuro. O aluno, na tentativa de acertar, opta por uma forma menos usual, considerando que o morfema *–m* é bem mais produtivo, pois todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com *'m'* no final. Embora envolvam regras morfossintáticas[31] Zorzi(2009) atribui essa confusão a fatores fonéticos, pois ambas possuem igual pronúncia em se tratando de composição fonêmica. O autor propõe que a melhor forma de estabelecer essa diferença para o aluno é focar a tonicidade das palavras. Vocábulos terminados em *–ão, como brincarão, voltarão, encontrarão,* são oxítonas. Por outro lado, quando terminarem em –am, *brincaram, voltaram, encontraram,* são paroxítonas.

Na atividade de interação colocou-se no slide as duas palavras, a escrita pelo aluno e a forma correta: viverão/viveram; *encontrarão/encontraram; Voltarão / voltaram; Ficarão / ficaram; brincarão / brincaram.* Perguntou-se ao aluno, qual a diferença entre uma e outra, quando escrever com *-ão* ou com *–a*m. As respostas, embora sem uma terminologia gramatical sofisticada, confirmaram as duas teorias:

Aluno 1 :"**Tia**, a gente escreve *–ão* quando for a sílaba mais forte, e escreve *–am* quando a sílaba forte for a de trás".

[31] Tempos verbais.

Aluno 2: "Professora, eu faço assim, **deixeu** ver, **comixplicar**... é... por exemplo, se eu ainda for brincar eu escrevo *–ão*, se eu já tiver brincado eu coloco *–am*".

Aluno 3: Professora, ela quis dizer, que se a coisa ainda for acontecer é *–ão*, se já tiver acontecido é *–am.*

Na primeira fala, o aluno dá uma explicação à luz da tonicidade embora não tenha usado os termos oxítona, no caso do da grafia do *–ão* e paroxítona, no caso da grafia do *–am*. Na segunda e terceira fala, também sem usar as terminologias futuro do presente e pretérito perfeito, nas explicações subjazem as ideias de passado e futuro.

Com relação ao primeiro item do quadro 32, há ainda, um dado interessante, as palavras *sabião* e *venhão* revelam outros tipos de erros, provavelmente houve uma generalização, pelo fato de ambas corresponderem ao mesmo tempo verbal e, por conseguinte, mesmo contexto ortográfico. Todavia, ambas se tratam de verbos irregulares, escrevê-las em uma forma correta – *saberão e virão* demandaria do aluno mais conhecimentos acerca dos tipos de verbos e suas flexões, o que justifica o fato dos alunos estranharem essa escrita.

Ainda com relação ao quadro 32, o segundo item, apresenta palavras com erros quanto à grafia do morfema *–esa* e *–eza*. Grande parte dos alunos demonstrou desconhecimento do princípio gerativo a partir da classe gramatical, estabelecida pelo sufixo derivacional, segundo o qual: i. substantivos derivados de adjetivos que terminem com o segmento sonoro em */eza/* são grafados com 'eza': beleza < belesa / tristeza < tristesa; ii. Adjetivos que indicam título e lugar de origem são escritos com 'ês (a)': *princesa < princesa / portuguesa < portugueza/ franceza < francesa.* Alguns, porém, ao se estabelecer uma comparação entre a escrita das palavras: *tristeza / beleza* X *portuguesa* / *francesa / princesa* fizeram algumas deduções:

Um aluno respondeu que não via nenhuma diferença, uma vez que ambas tinham o mesmo som. Na concepção do aluno, *as pessoas gostam de complicar*. Sua colocação suscitou diversos tipos de inferências:

Aluno 1: Portuguesa e francesa é com *'S'* porque vem de português e francês.

Aluno 2: (...) mas, português e francês também pode escrever com '*Z",* não pode?

Professora: O que você acha?

Aluno 2: A.....eu acho...

Aluno 3: Tem o mesmo som...pode sim.

Aluno 4: Tia, eu acho... tristeza e beleza são qualidades, escreve com '*S'* e portuguesa e francesa são a origem da pessoa, escreve com *'Z'*.

Professora: E princesa?

Aluno 4: Ah, tia, **nun** sei não...

Nas falas transcritas, os alunos demonstraram que, embora desconheçam o princípio notacional da escrita, e não consigam determinar a regra com uma terminologia exata da distinção entre o *–esa* e do *–eza*, mentalmente possuem hipóteses que os norteiam na hora de escrever. O pensamento verbalizado nessa discussão possibilitou a construção interativa da regra, de forma que eles puderam elaborar um modelo mental acerca da escrita de palavras que envolvem esse contexto

De forma geral, os dados analisados evidenciam que a Fonologia de Uso tem muito a contribuir com o estudo da ortografia, pois, consoante esse modelo, o uso determina as representações mentais, o que denota que as representações não são fixas, são mutáveis na proporção das experiências dos falantes com a língua. Se as regras procedem das representações armazenadas que, por sua vez, derivam do uso, quanto mais familiares forem as palavras no seu cotidiano, e quanto maior for o número de palavras arquivadas no seu dicionário mental, menor dificuldade terá o aluno na sua escrita, pois poderá reelaborar as suas representações sempre que for confrontado.

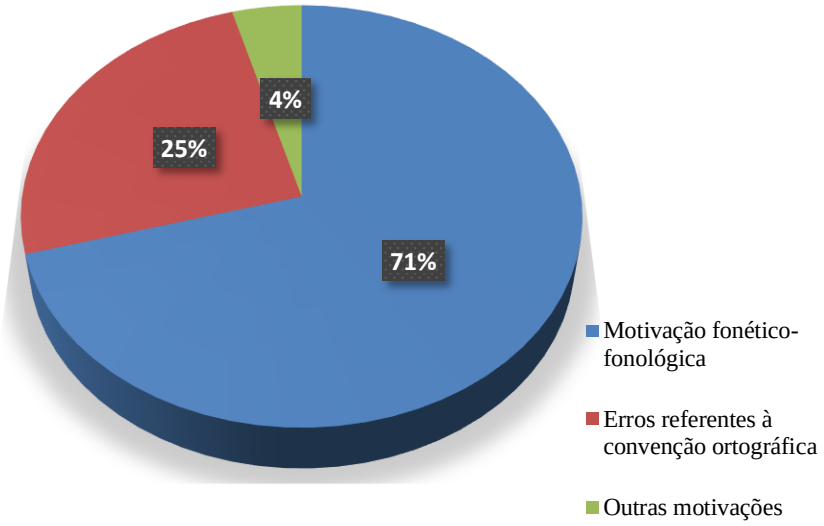
Ao apropriar-se da escrita, o aprendiz categoriza os dados escritos aos quais tem acesso e generaliza a partir das redes resultantes das categorizações. Tome-se como exemplo, a generalização da escrita do fonema de /ãw/ como *'ão'* quando tônico e '*am*' quando átono. Muitas vezes essa escrita é apresentada pelo professor como regra, como produto acabado. Todavia, o aluno tem capacidade de fazer suas próprias inferências a partir do *input* do léxico escrito, ponderando as similaridades fonéticas das diferentes categorias já internalizadas por ele.

5.3 Análise Quantitativa dos Dados

Nesta seção será feita uma síntese quantitativa dos dados coletados, categorizados e analisados qualitativamente nas seções anteriores. Os gráficos estão organizados conforme as categorias já utilizadas.

No gráfico 1, no qual se faz um comparativo da categorização dos erros coletados, percebe-se o predomínio da motivação fonético-fonológica em relação aos erros referentes às convenções ortográficas apresentados na escrita dos alunos. Dos 433 registros coletados, 306 inserem-se nessa categoria, o que corresponde a um percentual de 71%, contra 108 registros derivados do desconhecimento das notações ortográficas do português brasileiro, equivalente a 25%.

Gráfico 1 - Motivações para os erros ortográficos



Fonte: pesquisa direta

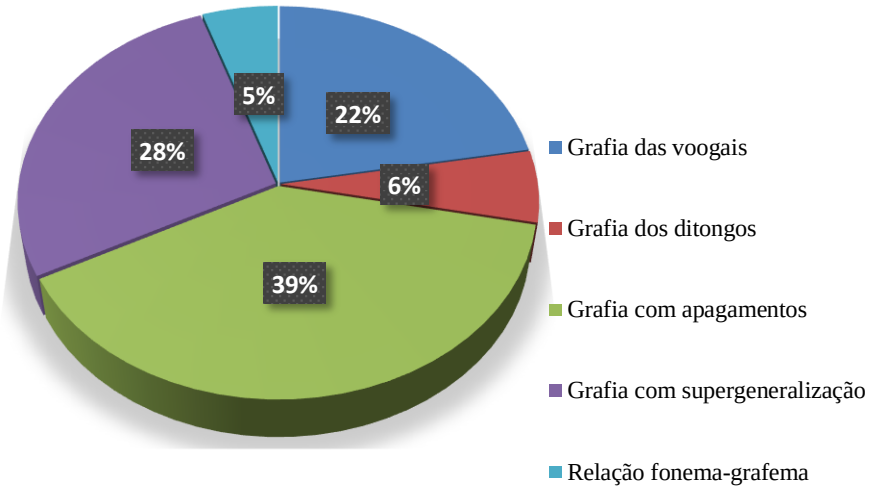
O alto índice de erros de motivação fonético-fonológico, demonstrado no gráfico, comprova quanto as regras de variação faladas interferem na escrita dos alunos, na dúvida como escrever determinadas palavras, os alunos acabam optando por uma forma que se aproxime de sua oralidade. Esse número, também, acena para o desconhecimento dos alunos das várias possibilidades de correspondências entre fonemas e grafemas.

Por outro lado, os 25% de erros relacionados à convenção ortográfica, também indicaram que parte dos alunos têm dificuldade em lidar com as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Nos 25% são quase inexistentes erros envolvendo regularidades diretas. O ponto crucial está nas regularidades contextuais e morfológico-gramaticais o que reforça a necessidade de que se fomente a apreensão da regra de forma gerativa para que o aluno saiba empregá-las nos usos reais da escrita. Relevantes também nessa amostra foram as dificuldades envolvendo as irregularidades, sobretudo aquelas cujas alterações decorrem de contextos competitivos.

Os 4% que não se enquadraram em nenhuma das duas motivações, foram considerados atípicos, porque se entende que esse tipo de erro não é convencional na escrita de um aluno do 6º ano, tais como, *simpidurou < se empindurou; chapeu zilho > chaupezinho; aucontraiu > ao contrário; simpris > simples; termosa > teimosa.*

Em relação aos erros provenientes de motivação fonético-fonológica, pode-se observar uma discrepância, conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2: Erros de motivação fonético-fonológica



Fonte: pesquisa direta

Os 39% de erros com apagamentos ratificam, mais uma vez o apoio expressivo da oralidade na escrita. Os 28% referentes à grafia com supergeneralização atestam a habilidade que o aluno tem em estabelecer similaridades. Os dados comprovam que os alunos possuem um certo conhecimento da norma e de algumas regras, eles apenas não estão sabendo aplicá-las em contextos corretos.

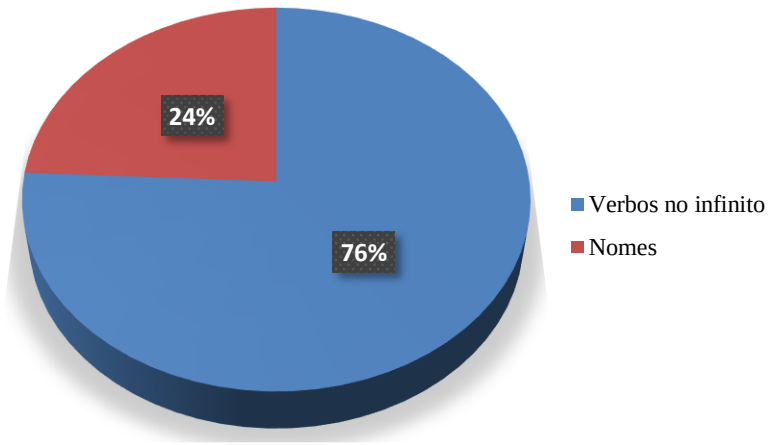
Quanto ao número de erros referentes à grafia das vogais, 22%, ratificam a pesquisa de Guimarães (2005), que também coletou números significativos de erros referentes à grafia das vogais átonas. A explicação para esse predomínio, pode estar no fato de que na pronúncia há uma tendência à elevação da vogal média átona final, tal fenômeno tende a ser reproduzido na escrita.

Erros envolvendo grafia de ditongo e que dizem respeito à equivalência entre grafema e fonema são encontrados em menor quantidade, quase em equidade, 6%, o primeiro; apenas 5%, o segundo.

Dos erros de grafia envolvendo os ditongos, ressalta-se que há um predomínio da monotongação. É recorrente na escrita de aprendizes, a dificuldade de grafar ditongos que permitam a monotongação na fala.

Com relação aos dados que apresentam apagamentos há uma preponderância no apagamento da consoante final –r nos infinitivos verbais, conforme pode-se constatar:

Gráfico 3: Apagamento do rótico em coda final



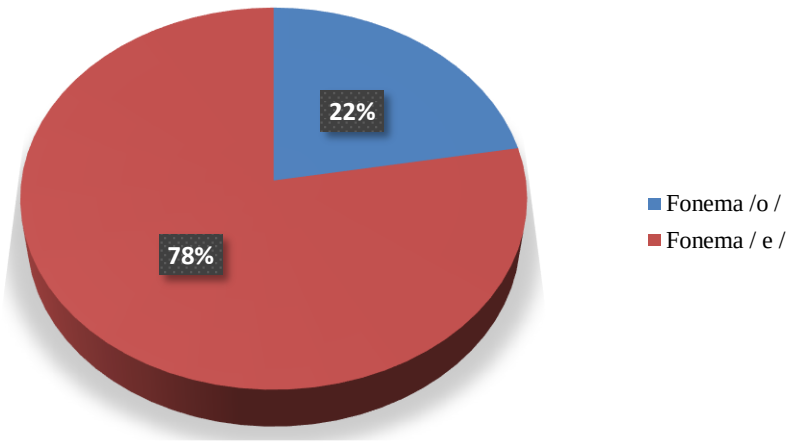
Fonte: pesquisa direta

As ocorrências do apagamento do morfema –r em final de verbos no infinitivo representam um percentual de 76% contra 24% de apagamentos em nomes, por essa nomenclatura entende-se: uma na preposição *por*, uma no adjetivo *melhor* e trinta em substantivos. Esse percentual corrobora pesquisas como a de Oliveira (1983 *apud* Da Hora, 2009), que conclui que o apagamento do rótico está mais relacionado a sua posição de coda em final de palavra e, ainda, que ausências do rótico em final de palavras são mais comuns em verbos do que em não-verbos.

Em segundo lugar, aparecem os erros com alterações decorrentes de uma supergeneralização. O índice, embora não tão elevado, mas em se considerando o ano escolar, 28% representam um número significativo, pois espera-se que erros dessa natureza apresentem uma diminuição progressiva de ano para ano.

Os erros produzidos em relação à grafia das vogais ocupam a terceira posição, um percentual de 22%.

Gráfico 4: Alterações dos fonemas /e / e /o /

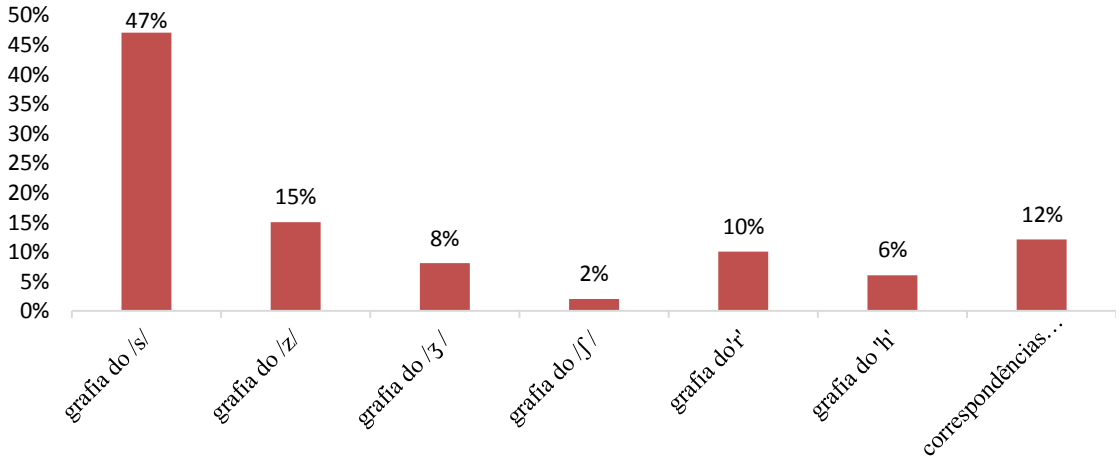


Fonte: Pesquisa direta

Observou-se uma preponderância de erros envolvendo o fonema /e / em comparação ao fonema [o]. Foram registradas 35 ocorrências envolvendo fonema [e], para apenas 10 envolvendo o fonema [o], o que corresponde a 78% no primeiro caso e 22% no segundo, equivale a "e". O predomínio de erros envolvendo o fonema [e] corrobora os dados de Miranda (2005 e 2007) que, ao investigar o alçamento das vogais, realizadas por meio banco de bancos de dados, comprova a predominância da troca do "i" pelo "e" em relação à troca do "u" pelo "o".

Os erros motivados por desconhecimento das convenções ortográficas ficaram em segundo lugar nas ocorrências em relação aos erros por motivação fonético-fonológica. Foram catalogados conforme representação do gráfico 5:

Gráfico 5: Erros referentes à convenção ortográfica



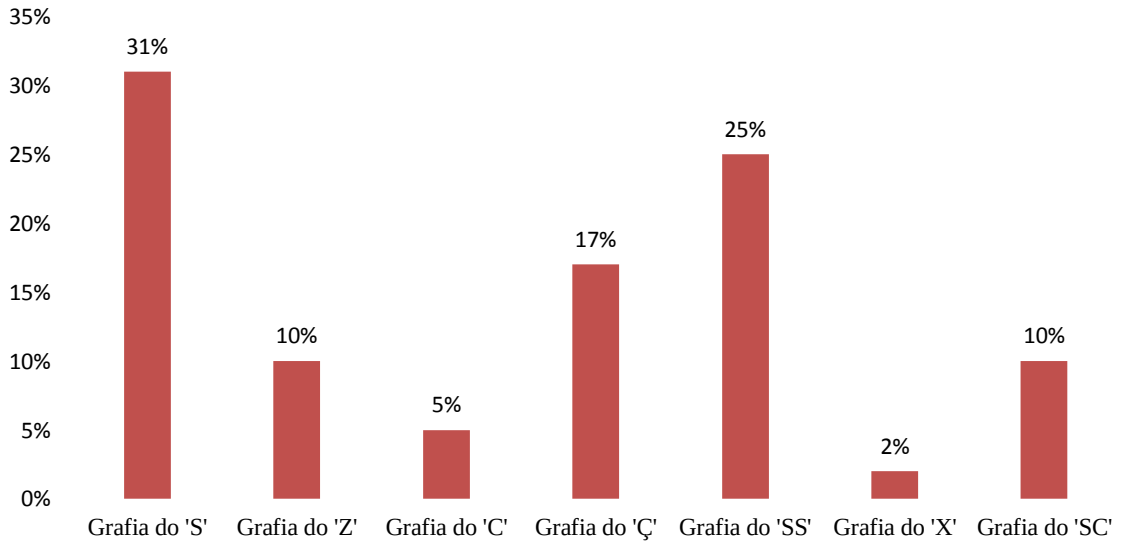
Fonte: Pesquisa direta

A análise do gráfico 5 permite observar que também nos erros de natureza ortográfica há uma grande discrepância de uma modalidade de alteração em relação às demais. No caso, evidencia-se uma preponderância dos erros por representações múltiplas, sobremaneira, aqueles que envolvem a escrita do fonema */s/*, responsável por quase a metade das alterações dessa categoria, totaliza um percentual de 47%. Ocupando o segundo lugar vêm os erros relacionados à grafia do fonema */z/*, 15%; seguido dos erros que envolvem aspectos morfológicos-gramaticais com 12 %; os erros referentes à grafia do 'r' com 10%. Por último, em números menos expressivos, os erros que envolvem a letra 'h', com 6%; e com apenas 2%, os erros abrangendo o fonema /ʃ/.

Os números significativos referentes à representação do fonema /s/ coletados nessa pesquisa, retratam as constatações de estudiosos como Lemle(1995), Cagliari (1999) e Zorzi (1998) que, ao categorizar os erros ortográficos, reconhecem que esse fonema constitui o maior entrave para a aquisição da norma. Também ratificam as pesquisas de Guimarães (2005) e Monteiro (2008) cuja conclusão indica que 70% de erros relacionados às correspondências irregulares são imputados ao referido fonema, fato que elas atribuem à grande diversidade de representação desse fonema no sistema ortográfico português e à alta frequência de palavras com esse som na LP.

Os 47% de ocorrências de erros com o fonema /s/ estão distribuídos nas várias possibilidades de representação conforme ilustra o gráfico 6.

Gráfico 6 - Erros referentes ao fonema /S/

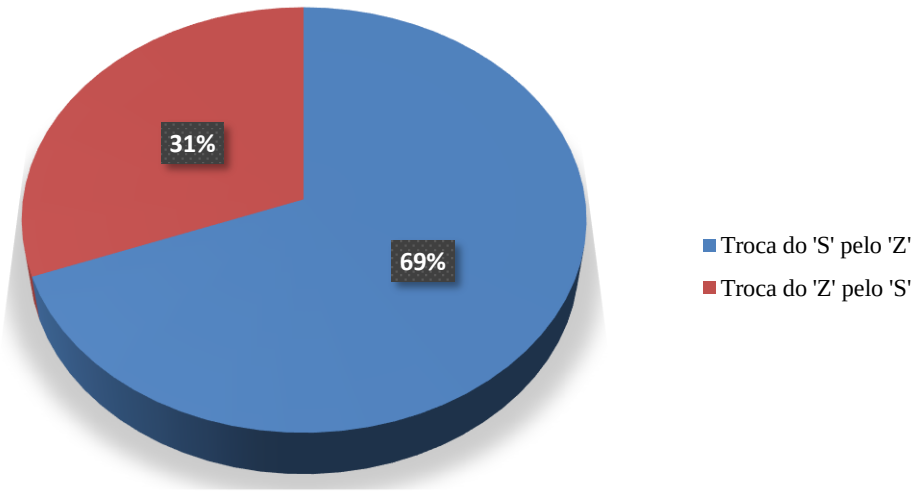


Fonte: Pesquisa direta

Conforme o gráfico 6, os dados ratificam as pesquisas supramencionadas, pois apontam que na dúvida em relação à representação do fonema, o maior índice de opção recai sobre a letra *'S'*, embora revele uma relativa paridade nas dificuldades de representação do fonema entre o grafema 'S' e/ou o dígrafo 'SS". O primeiro totalizou 31% e o segundo, 25%. Não obstante o 'Ç' proporcione menos produtividade no sistema ortográfico da língua portuguesa, ocupou o terceiro lugar com 17%, seguido da letra 'Z' e do dígrafo 'SC', ambas com 10%. Nas duas últimas posições aparecem as letras 'C' e 'X' que totalizam, respectivamente, 4% e 2%. A quase ausência do 'X' deve-se à baixa operosidade com palavras cujo som equivale na escrita à letra 'X'.

Com relação à representação do fonema /z/, embora seja restrito no sistema ortográfico da língua portuguesa, sobretudo em posição intervocálica, quando temos o /z/, na maioria das vezes grafa-se o *S*, o maior número de erros apresentados foi na posição contrária, consoante ilustra o gráfico 7:

Gráfico 7 - Erros referentes à grafia do fonema /z/

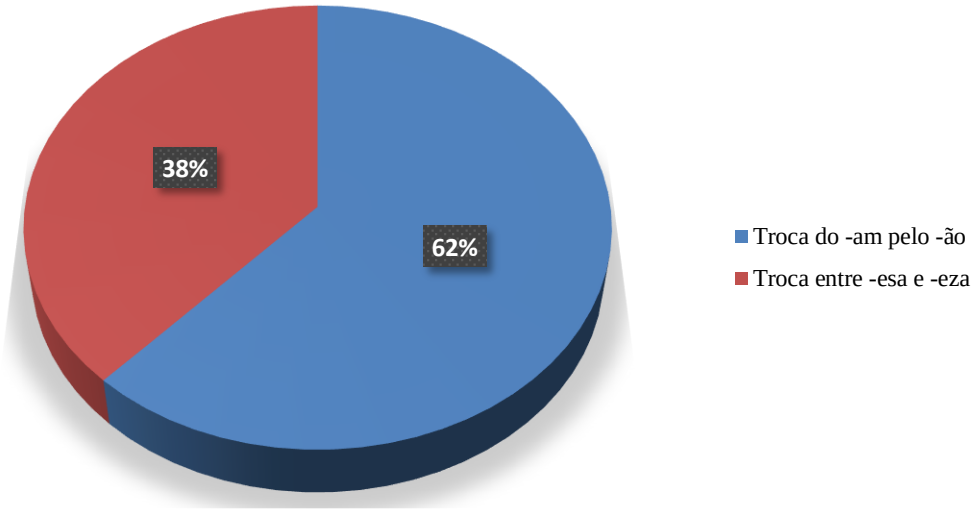


Fonte: Pesquisa direta

Os números representados no gráfico acima contrariaram essa superioridade do grafema *S* em relação ao *Z*, uma vez que a troca maior se deu do *S* pelo *Z* e não do Z pelo *S*. No primeiro caso, 69% e no segundo apenas 31%.

Merecem destaques, ainda as alterações de natureza morfogramaticais, embora os dados dessa pesquisa não tenham sido tão expressivos.

Gráfico 8: Erros referentes a correspondências morfogramaticais



Fonte: Pesquisa direta

Esses tipos de alterações atingiram o terceiro lugar na a ordem das alterações que ferem a convenção ortográfica, segundo indica o gráfico 5, um percentual de apenas 12%.

Embora esse tipo de dificuldade seja bastante recorrente na escrita de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sobretudo nos 6 e 7º anos, os dados coletados nos textos produzidos com fins de esclarecer a pesquisa não estão de acordo com esse fato. Esse baixo índice pode ser atribuído ao contexto das produções textuais que, provavelmente, não foi propício à manifestação desse tipo de erro.

Conforme o gráfico, nas alterações morfogramaticais tiveram predomínio os morfemas verbais, com 62%, enquanto os morfemas nominais apresentaram 32%, envolvendo apenas a escrita dos sufixos derivacionais *–esa e eza*. Não se encontrou nenhuma justificativa conclusiva. Reforça-se apenas a inadequação do contexto que não favoreceu o aparecimento de outras palavras com esse tipo de dificuldade. Algumas palavras como *famoso, gozado*, com grande índice de acerto no ditado, sugeriram a hipótese de que, como se trata de um 6º ano, os alunos podem já ter se apropriado de algumas regras e/ou que apesar de não saberem explicar as razões sobre a grafia de alguns sufixos, já possuem um conhecimento intuitivo acerca da escrita desse grupo de palavras que pertencem a essa categoria. Contudo, reafirma-se, nenhuma dessas conjecturas foi investigada e comprovada nesse estudo. Isso demandaria uma outra pesquisa.

Em relação aos morfemas verbais, deu-se apenas a troca do futuro pelo pretérito, ou seja, o percentual de 62% refere-se somente à troca do –am pelo –ão. Os dados revelam que ainda há uma forte influência da oralidade, considerando que as palavras cuja terminação é –

am, são pronunciadas como *–ão,* deduz-se, portanto, a tendência de, na escrita, trocar *o –am* pelo *–ão,* embora a frequência de verbos terminados em *–ão* seja bem menor em relação aos terminados em *–am.*

5.4 Apresentação e Análise das Transgressões Intencionais

Nesta seção serão apresentados os erros intencionais que os alunos cometeram no ditado realizado e em seguida, serão analisados, a partir das entrevistas feitas com os alunos, as representações dos alunos acerca do sistema ortográfico expressas por eles, ao transgredir propositalmente a escrita de algumas palavras.

A proposição dessa atividade foi a de que a transgressão intencional revelaria o conhecimento internalizado do aluno acerca da norma, *os seus erros inventados* denotariam suas representações mentais. Dessa forma, esperava-se que os alunos com melhor desempenho, inventassem mais erros e que fossem mais sofisticados, do ponto de vista das alterações, por outro lado, o aluno com desempenho mais fraco, apresentasse menos erros e mais ligados à questões básicas, como erros relacionados às regularidades diretas. As interações realizadas com os alunos logo após, objetivaram desvendar os conhecimentos subjacentes aos erros através da habilidade dos alunos em verbalizar ou não as regras, ou inferir o tipo de irregularidades existentes.

5.4.1 Síntese das transgressões

O texto trabalhado nesta atividade "Pequenos Prazeres"[32] foi adaptado de forma que apresentasse dificuldades ortográficas trabalhadas ao longo do processo, decorrentes de motivações fonético-fonológica e da ausência de domínio das notações do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Uma análise dos textos demonstrou que quanto maior é o conhecimento do aluno sobre a ortografia, maior é a sua capacidade de transgressão, pois os alunos que cometeram muitos

[32] Ver em apêndice o texto na íntegra.

erros no texto, tiveram dificuldades em apontar palavras com erros propositais, enquanto aquelas que tiveram melhor desempenho, propuseram erros mais significativos, inclusive optando por palavras menos frequentes.

Para uma análise comparativa, os alunos foram distribuídos conforme o nível de desempenho na escrita do ditado e na qualidade[33] das transgressões cometidas: alto, médio e baixo.

Os alunos com rendimento ortográfico baixo cometeram muitos erros em todo o texto e nas transgressões indicaram menos conhecimento da norma, ao optar por palavras com erros que não atacavam pontos críticos da ortografia, substituíram letras, omitiram e agregaram outras que além de não refletir obstáculos ortográficos, criaram situações que fugiam ao paradigma do sistema, por exemplo, *denetificume, (identifico-me), parrala (para lá).* Além disso, em meio a tantas palavras que escreveram 'incorretamente', apontaram palavras com escritas corretas[34], mas que segundo eles, apresentavam erros.

Quadro 33: Palavras com erros intencionais – alunos de nível baixo

ALUNO	PALAVRAS
Aluno 1	Chícara, alegia, orissonte, **sossego,** belesa, olofotes, reau, difagar, tenpo, xuva, molada, velo, bazarel, sserra, vesses, naturessa, vissinho, livos, **confessa**, esvoazando, poderosso
Aluno 2	Pareso, **frouxo, nasci**, chícara, essalando, proprosiona, carruajem, direçau, orizonte, denetificume, (identifico-me), susego, belesa, **simples, parece, felicidade,** manifesto, sutiu, maravilhozas, serram, devagaro, cem, **encheu**
Aluno 3	Chícara, essaltando, corange, diresão, belesa, cimples, **orgulho, amarração,** felisidade, prerere, tera, cavalho, veses, relachado, mutivos, pas, milhor.
Aluno 4	**Nasci, xícara, viaje,** diressão, pas, sussego, psãos, belesa, ambissão, di, ervita, olofotes, iquanto, moztrar, xuva, xeiro, moiado, cem, nus, serceia, ienche, serra, freito(efeito), decepar (despertar),
Aluno 5	Carruajem, orizonte, belesa, felisidade, **quando,** diz qredamente (discretamente, serseia, parachareu (Bacharel), veis (vezes), projamas, cabainhas (companhias), **famoso,** visinho, chocar (jogar), muzica**, rosto**
Aluno 6	Cofeço, veses, pareso, focho, nacim, chícara, ezalando, invega, rugas, caragas (carrancas), ká, kavalo, famozo, chidade, cherrs (serra), iparados (e baratos), naturesa, boscar, corajem, **desafios,** batento, bele, esgoaçando,
Aluno 7	Cofeço, aççe (assim), pareco, diressam, pesoas, socego, belesa, tenpo, poco, obeseva, xuva, xeiro, **molhada**, sidade, repira, cerra, bacharel,

[33]O termo qualidade nesse contexto é entendido como o grau de sofisticação dos erros cometidos, ou seja o grau de dificuldade apresentado na representação escrita da palavra.

[34]As palavras que estão em negrito são aquelas que estavam grafadas corretamente, mas o aluno escreveu como se apresentasse algum tipo de erro.

ALUNO	PALAVRAS
Aluno 8	Veses, frouxu, pas, ruja (ruga), reau, enxe xuva, **orgulho, saberão**
Aluno 9	Veses, xuva, fasem, coizas, reau, velio, baxareu, naturesa, relachado, *ienche*, ***prazer***
Aluno 10	**Confesso**, parreso, asim, chícara, fazen, parese, ervita, manifestarr, pasar, tristessa, parrala (para lá), **andar,** cavalho (cavalo), respirarr, muitass, vezzes, efeito

Fonte: Pesquisa direta.

O rendimento ortográfico dos alunos foi considerado médio por apresentarem eles no seu texto menos palavras com erros ortográficos e seus erros intencionais terem sido um pouco mais elaborados em relação aos de nível baixo.

Quadro 34: Palavras com erros intencionais – alunos de nível médio

ALUNO	PALAVRAS
Aluno 1	Veses, naci,chicara, fasem,simplis, mizio, espor, olofotes, cercão (cercam), senerosa, ceceia, carancas, vezez naturesa, convessa, **desafia,** esvoassando
Aluno 2	Floucho, essalando, propossionar, **ambição**, felisidade, **expor,** sotiu, parese, jenerosa, serceia, ienxe, terá, veses, bachareo, naturesa, visinho, muzica, dezafios, senzação, eszoassando(exvoassando)
Aluno 3	Comfesso, chícara, proprosionar, parese, cerseia, encarangas (e carrancas), cá, sitonia, **desafios, esvoaçando,**
Aluno 4	Nasi, chícara, fasem, missio, carroajem, parese, felisidade, reau, paresse, xuva, **cheiro,** tera, velio, progamas, barratos, **relaxados,** visio(visinho), forra (fora), soperar, veto (vento), **desafios**

Fonte: Pesquisa direta.

Embora alguns erros tenham apresentado situação similar aos dos primeiros casos como por exemplo, indicar palavras corretamente grafadas como se estivessem erradas – *desafia, ambição, expor, cá, esvoaçando, cheiro, relaxado,* os alunos desse grupo buscaram atacar pontos críticos como palavras com regras contextuais, palavras com irregularidades e com múltiplas representações. Um ponto a ser ressaltado é que eles ousaram um pouco mais com palavras não muito comuns ao seu vocabulário, *expor, exalando, esvoaçando, holofotes, cerceia, míssil,* algumas dessas palavras foram, inclusive, escritas corretamente, o que demonstrou muito mais domínio do que eles próprios quiseram revelar.

Os alunos com rendimento classificado como alto, apresentaram poucos erros no texto, a maioria deles referentes às múltiplas representações e que constituem dificuldades recorrentes na escrita de alunos de anos escolares mais avançados e para as pessoas de forma geral.

Quadro 35: Palavras com erros intencionais – alunos de nível alto

ALUNOS	PALAVRAS
Aluno 1	Chícara, pas, ambissão, amarassão, parese pasar, jenerosa, nosa, xero, famozo, sidade, cerra, naturesa, caumos, visinho, gogar, praser, batemdo, tras, poderoza, enerjia
Aluno 2	Confessu, froncu, xuva, xícara, dirreção ezalando, proposiona, carruajem, cocego, geito, cutio, reau, sercam, seseia, xeiro, sidade, vesses, chitonia, cencação, carancas
Aluno 3	Vezis, ezalando, caroagem, diresão, pas, ambisão, felisidade, reau, tristesa, xeiro, arez, cerra, veses, faseis, cintonia, gojar,çuperar, sencação Respira (respirar)
Aluno 4	Paresso, chícara, proporssionar, mizil, caroajem, espor, reaul, paresse, generoza, xeiro, mechesse, baxarel, arres, faseis, esvoassando, guventude Saberam (saberão)
Aluno 5	Parecho, nascir, essalando, viago, missio, felissidade, sotil, real, paresse, ruguas, moiado, mechesse, andaria (andar), famozo, cera (serra), vesses, cintonia, comversa, a senssação, exvoassando, cebrou, flesa, harmonioso
Aluno 6	Viago, caruajem, diresão, pas, susego, belesa, susego, espor, olofotes, sultiu, reau, seceia, enxe, xuva, molada, sidade, dexa(deixar), citonia, vizita,visinho
Aluno 7	Confeso, frocho, ezalando, pas, olofotes, sutio, reau, paça (passar), ceseia, moiada, famozo, veio, fazêi[35] (fazem), fizitas, comvesa, esvoaçando, armoniozo
Aluno 8	Proporsionar, mizio, pas, paresse reau, divagar, maravilhossas, serseia, cintonia, visinho, dezafios, esboasando, tras (Traz), guventude, inimijos, armonia

Fonte: Pesquisa direta

Conforme é possível constatar pela síntese dos erros propositais despontados no quadro 33, percebe-se que os alunos de nível alto, detiveram-se em pontos emblemáticos das notações do sistema, na medida em que ‘inventaram’ erros’ que envolvem motivação fonológica e decorrência de desconhecimento da convenção ortográfica, deixando, dessa forma transparecer os conhecimentos que possuem internalizados acerca das propriedades

[35] O acento circunflexo equivale a til na escrita da aluna, que quis marcar um ditongo nasal.

ortográficas. É possível detectar nesse grupo erros que comtemplam quase todas as categorias abordadas nesse estudo, já explicitados e analisados nas seções anteriores Exemplos:

i. Grafia das vogais – *divagar, confessu;*
ii. Grafia dos ditongos – *xero, dexar; fazei (fazem)*
iii. Apagamentos – *dexa, respira*
iv. Supergeneralização – *reau, batemdo, caumos*
v. Grafia do fonemas /s/ e/ z/ -, *vizitas, vizinho, ambissão, sidade pas*
vi. Grafia do fonema / ʒ/ - *enerjia, jenerosa, jeito*
vii. Grafia do fonema do /ʃ/ - *xuva, enxe, deicha*
viii. Grafia do 'r' – *dirreção, caroajem, carancas*
ix. Grafia do 'h' – *olofotes, armoniozo.*
x. Correspondência morfogramaticais – *saberam (saberão).*

Ainda nesse grupo, aparecem muitas palavras que não são de uso frequente, mas que os alunos não tiveram dificuldades de adulterá-las, tais como, *exalando, míssil, carrancas, cerceia, esvoaçando, harmonioso.*

Os alunos dos três grupos procuraram errar mais em situações que envolvem as correspondências letra-som irregulares, isso demonstra que eles têm consciência de que as palavras da língua que apresentam maior dificuldade envolvem irregularidades. Para Morais (2010, p.51) esse é um dado previsível visto que "escrever corretamente irregularidades implica uma sobrecarga de memória e oportunidade de convívio com a língua impressa".

Os três grupos também apresentaram palavras errôneas, excetuando poucos casos, muito similares às corretas, inclusive com a mesma pronúncia.

5.4.2 Análise de algumas entrevistas

Não obstante as entrevistas terem sido realizadas individualmente, o resultado apresentado pelos membros de cada grupo foi muito similar. Dessa forma, não serão analisadas todas as falas, mas as respostas mais relevantes para determinar as representações mentais dos alunos acerca das propriedades ortográficas pertinentes a cada grupo.

No primeiro grupo, cujos alunos apresentaram domínio ortográfico baixo, tanto na escrita do texto quanto no cometimento das transgressões propositais, eles não souberam

explicar a maioria dos erros cometidos, muitos nem mesmo conseguiram identificar qual seria o erro nem escrever a forma correta da palavra. Ressalta-se ainda que nos muitos casos em que a palavra, na verdade, estava escrita corretamente, os alunos tiverem dificuldade em localizar os 'prováveis erros" de algumas palavras, por exemplo, nasci, *viaje, saberão.*

O aluno 1, ao ser interrogado se achava que a palavra **sossego** estava escrita de forma errada, respondeu que sim, mas não sabia o porquê. Em nenhum momento cogitou a possibilidade de ela estar escrita corretamente.

Aluno 1 - Não sei, mais eu acho que é o "o".

Professora- Não foi você quem escreveu? Pra você, por que o "*o*" está errado? E qual dos dois?

Aluno 1: Eu acho, que a palavra certa... o certo é.... deixa eu ver... su..sse...gu. Eu acho que é assim **sussego,** pois a gente pronuncia o u.

O aluno nem mesmo se deu conta de outra dificuldade que seria a representação da sílaba *–sse,* cujo fonema */s/* poderia ser representado por outros grafemas, além do dígrafo *'SS'.*

O aluno 10, curiosamente, usou os dígrafos 'ss' e 'rr' em situações que discordam tanto das motivações fonológicas quanto da convenção: *parresso, tristessa, parrala,*; colocando ainda situações inexistentes na língua portuguesa, como o 'SS' e o 'RR' em final de palavras, *manifestarr, muitass, respirar,* e criou dígrafos *'ZZ'* e *'FF' vezzes, effeito.* Assim como os demais alunos e nos demais casos, não souberam verbalizar as razões que o motivaram a escolher essa ou aquela forma de grafar as palavras, como se vê:

Aluno 10 - Não era pra escrever errado?

Professora – Sim. Mas você conhece alguma outra palavra escrita com 'ss' e 'rr' no seu final?

Aluno 10 – Não. Mas **num** era pra **iscrever** errado?

Professora – Sim, mas não de qualquer jeito. Era pra ter um sentido. Por exemplo, não existe em nossa língua nenhuma palavra que termine com dois 'zz' e dois 'ff'.

Aluno 10 – Ah, **fessora**, a senhora gosta **dicomplicar**... eu **num** lembro mas eu já vi dois '*ff'* em palavra...

Professora - Tem certeza?

Aluno 10 - Mas se tem '*rr', 'ss'*, por que **num** tem *'zz'* e *'ff'*?

Nesse caso, como em tantos outros, está nítida a incapacidade do aluno em verbalizar as regras transgredidas, para muitos, a supergeneralização é sempre a justificativa mais presumível.

Os alunos cujo rendimento ortográfico caracterizou-se como médio, apresentaram uma certa evolução quanto à explicitação das violações que haviam inventado, embora não tenham conseguido verbalizar em um nível consciente, explícito, foi mais fácil apontar a inexistência da regra do que explicar a regra violada.

Em três casos aparece a palavra desconhecida para eles *cerceia*, e em cada um deles uma grafia diferente do outro – *ceceia, serceia, cerseia.* Nas entrevistas, perguntou-se ao aluno por que ele escreveu a palavras daquela forma. Todos os alunos afirmaram não conhecer a palavra, mas supunham que estava escrita incorretamente.

Aluno 1 – Eu acho que está errado o **ce**, deve ser com com **se**, porque ela deve vim de ceia e ceia se escreve com **c**, então o certo deve ser **seceia**.

Aluno 2 – Eu não sei o que significa, e nem como escreve **purisso** eu circulei, porque sei que tá errada mesmo...

Aluno 3 – Não tenho ideia, mas pelo som ela pode ser escrita com *C*, com *S*, com *SS* e no meio pode até ser *Ç*. Mas eu acho que **tá** errado. Eu nunca tinha visto esse nome, circulei porque achei **bunito**.

Em todos os casos, as respostas deles apelaram para as possibilidades de múltiplas representações dos fonemas /s/, /z/, / ʒ/, /ʃ/. Raríssimas situações foram justificadas, apoiadas na memória visual, como demonstra o aluno ao ser interrogado sobre a palavra *olofotes*:

Aluno 1- "O *H* é uma letra morta, não tem som, por isso pode ou não escrever, a palavra tem o mesmo som, mesmo...

Professora – O que significa isso, letra morta?

Aluno 1 – Não, professora, eu errei, é letra muda, não tem som. Por exemplo, *holofotes*, pode ser escrito com *h* ou com *o*, que tem o mesmo som. É como *hospital, homem*... eu acho que *holofotes* é com *h*, já vi em algum lugar, só **num** sei onde.

Embora a aluna não tenha a noção da etimologia que justifica o *h* no início de alguns vocábulos, caracteriza, porém, com precisão a propriedade da letra *h* no sistema ortográfico, usando termos como *letra muda*, dando outros exemplos corretos e ainda, apela para a memória ao afirmar ter visto a palavra grafada em algum lugar.

O aluno 4, ao ser indagado por que escreveu *forra* (fora), *barratos* e *tera* (terra), demonstrou conhecer a regra do *R* forte e do *RR* fraco quando é intervocálico, mesmo que não tenha usado uma terminologia gramatical mais sofisticada.

Aluna 4 – as palavras *forra* e *barrato*, têm que ser escrito só com um *R* – *fo...ra* / b*a...ra...to* porque vem no meio da palavra e tem o som fraco. *Terra* não pode se escrever desse jeito, com um *R*, porque também fica no meio da palavra e o som é forte, *te...rra*, como *ca...rro...agem*.

Professora – Em **parece** o *R* também está no meio e você escreveu só com um *R*, está certo?

Aluna 4 – Tá, sim, porque o som é fraco também, também quando começa a palavra se escreve só com um *R*, não tem palavra começando com dois erres *RR*.

As *violações propositais* cometidas pelos alunos do terceiro grupo caracterizado como nível alto e as interações com eles realizadas, sancionou a hipótese 3 desse trabalho, - o *desempenho ortográfico dos alunos está relacionado ao nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente seus conhecimentos sobre as propriedades ortográficas*. Nessas atividades, cristalizou-se a relação entre rendimento ortográfico e a capacidade de verbalização explícita das regras quando existem, ou o reconhecimento das irregularidades. Os alunos desse grupo conseguiram explicar o porquê de cada erro, a grafia correta das palavras, mesmo sem utilizar a terminologia gramatical e no caso das irregularidades apelaram para sua memória visual, cunhada através de imagens fotográficas, adquiridas por meio de exposição às palavras impressas, segundo preconiza Morais (2010).

Nos seus textos foram registrados poucos erros de ortografia e as respostas dadas por eles, embora tenham sido uma atividade individual, assemelharam-se bastante quanto ao nível de verbalização.

O aluno 1, ao ser interrogado por que a palavra *jogar* estava escrita errada, demonstra perfeitamente o domínio de que o grafema 'G' só corresponde ao fonema / ʒ/ quando vem acompanhado de 'e' ou 'i'. Além de justificar a grafia da palavra em questão, exemplifica com outros erros que ele próprio provocou.

Aluno 1: Do jeito que está escrito muda o som, fica é **go...**gar, é a letra *J* para ficar **jo**..gar (acentuou bem a pronúncia do fonema /g/ no primeiro caso e do fonema / ʒ/, no segundo caso). A palavra certa é *jogar*.

Professora: Então por que você escreveu o *G* no lugar do *J*?

Aluno 1: Porque tem **vez** que o *G* tem som de *J*, quando vem antes de *E* ou de *I*, por exemplo, a palavra *jenerosa* e *enerjia* eu escrevi com *J* mas é com *G*, ***generosa, energia***, mas podia ser qualquer um, tem o mesmo som.

Professora: E como você sabe que é com *G* e não com *J*?

Aluno 1: *Energia* eu vejo muito escrito com *G*, e *generosa*.... Não tenho certeza, mas acho que é com *G*, fica mais bonito.

Sobre a múltipla representação do fonema /ʒ/, *o* aluno 2 teve mais ou menos a mesma justificativa.

Aluno 2: Eu escrevi a palavra *geito* porque antes de *E* e *I* tanto pode ser *J* ou *G*. Agora se fosse 'A', *O*, ou *U* **tem que ser** *J*.

Professora: E antes dessas letras nunca se escreve o 'G'?

Aluno 2: Escreve sim, mas tem outro som. Por exemplo, **deixeuver,** *gosto, Gustavo*, não lembro uma palavra *com 'A'*. Não lembro... ah, lembrei, *gato*.

Nos dois casos embora não sabendo verbalizar explicitamente a regra que normatiza a representação do fonema / ʒ/, ambos demonstraram a compreensão do princípio gerativo.

Ao ser interrogada sobre a grafia da palavra *çuperar* a aluna 3 reconheceu que o erro estava ao iniciar com *Ç*.

Aluna 3: A palavra **tá** errada porque **tá** começando com *c cedilha (Ç)*. Não tem palavra começando com *c cedilha (Ç)*. O certo é *superar*, com *'S'*, mesmo que **tem** o mesmo som, mas nenhuma palavra começa com *c cedilha (Ç)*.

Professora: De acordo com o som, você poderia usar outra letra?

Aluno 3: O '*C'* normal, pode começar palavra com ele, *certo, curto...o* 'SS' tem o mesmo som, mas também não pode começar palavra com eles.

Nas infrações do aluno 4 aparece uma palavra cuja categoria se diferencia das demais, um erro referente à correspondência morfogramatical, as forma verbal saberam > *saberão,* a aluna revelou-se conhecedora das duas possibilidades de análise da escrita da palavra.

Professora: Por favor, leia essa palavra em voz alta.

Aluno 4: eu leio desse jeito ou do jeito do texto?

Professora: Qual a diferença entre uma e outra?

Aluna 4: Do jeito que a senhora falou é **saberãooo** (focalizou bem a pronúncia do –ão). É escrito **aotil** (-ão).

Professora: Qual a diferença entre essa escrita e a que você diz que deve ser no texto?

Aluna 4: Do jeito que a senhora falou as pessoas ainda vão saber. Como eu escrevi, já passou. É passado.

Professora: Mas, essa palavra pode ser escrita desse jeito em outra situação? É correto escrever assim?

Aluna 4: Saberam...saberam... eu *tô* achando **isquisito**, mas tem verbo assim. Por exemplo, *estudaram, jogaram, brincaram...* mas *saberam* ... **tá isquisito**.

Professora: Tem outra maneira da gente saber como escrever *-am (com m) ou –ão (com til)?*

Aluna 4: Às vezes eu faço assim, quando é ela a sílaba forte, eu escrevo aotil (-ão), quando a sílaba forte é a outra eu escrevo **–am, com m.**

Como e*xalando (essalando)* e *esvoaçando (exvoassando)* são palavras estranhas ao vocabulário dos alunos, perguntou-se ao aluno 5 o que ele havia transgredido nas duas palavras.

Aluno 5: **Fessora**, em **exalando tá** errado os dois 'SS" porque a sílaba tem som é de *'*Z', é eza... deve escrever é *ezalando.*

Professora: Com *'Z'?*

Aluna 5: *Eza... eza...*mas professora, tem palavra com esse som que escreve com *'X', ó, exercício, exame...* **dexeuvê...**' *X'* ou 'Z', eu acho que é com '*Z'*, não é com '*X*'. Sei lá, só vendo no dicionário. Mas eu acho que se ***iscreve*** como *exame* com '*X'*?

Professora: Depois você confere. E a palavra *exvoassando*? O que está errado?

Aluna 5: Tem dois **erro aí.** O '*X*' e o '*SS'*. A palavra é *esvoaçando*. O certo é: *e,x,v,o,a,ç,a,n,d,o, esvoaçando*. Eu já perguntei o professor. O certo é assim.

O aluno 6 apresentou um caso de apagamento do verbo no infinitivo *deixa* > *deixar* e justificou com propriedade a 'alteração'.

Professora: O que está errado aqui?

Aluno 6: Falta o '*R*". Do jeito que **tá** fica ... deixa, a sílaba forte é o *dei-*, com o *–r* a sílaba forte é *–xar*, **dei... xar** (puxou bem no –r), tem mais..... (Ficou em dúvida).

Professora: Tem mais o quê?

Aluno 6: não **teum** bem certeza, mas *deixar* não é verbo? Então desse jeito tem que ter o '*R*' no fim.

O aluno 7 também trouxe à baila um caso de regularidade de natureza morfogramatical.

Professora: Onde está o erro da palavra *famozo*?

Aluno 7: No ozo. Escrevi com 'Z' e não com 'S'.

Professora: E é com 'Z'? tem certeza?

Aluno 7: Professora, "famozo...". Famoso não é adjetivo? Então é... se escreve com 'S', olha só... *harmonioso, maravilhoso,* tem no texto. *Gostoso, medroso, preguiçoso...*

Professora: Eu estou vendo que você circulou a palavra *armoniozo*. Ela está errada é por que *–oso* se escreve com *'Z'?*

Aluno 7: Mas também **tá** sem o 'h'. E, se *harmonia* se escreve com 'H', harmonioso também deve ser

Na análise de uma só palavra o aluno foi capaz de reconhecer dois erros de naturezas diferentes, a morfogramatical, no caso de –oso e a etimológica, quando se referiu a ausência da letra 'H'. O aluno ainda foi capaz de se reportar à família da palavra.

A exemplo do aluno 7 e dos demais, o aluno 8 justificou o 'S' no final da palavra usando o recurso da generalização.

Professora: Por que você circulou a palavra *pas*?

Aluno 8: Porque no final da palavra se escreve é 'Z'.

Professora: Tem certeza?

Aluno 8: Professora, só o que a gente ver é a palavra *paz* escrita por aí, quem errar é burro. Também sempre que tem esse som no final da palavra se escreve 'Z' e não 'S'.

Professora: Tem certeza?

Aluno 8: Certeza...certeza, não. Mas é o que a gente mais ver.... *fez, vez, luz* ...

Professora: E a palavra *mês, três*…é escrito com '*Z'* ou com '*S*'?

Aluno 8: Com '*S*'.

Professora: E então?

Aluno 8: É... mas eu acho que é porque elas tem acento. Como tem mais com 'Z', é melhor a gente escrever com' Z'.

Professora: Por isso você escreveu, *tras* com 'S' dizendo que está errada?

Aluno 8: Foi. Mas também esse tras aí vem de trazer, que é com 'Z'

O aluno 8 demonstrou domínio da situação ao apelar para três fatores que justificassem sua conduta: i. o fato da palavra *paz* ser usual; ii. Generalizou ao compará-la a outras palavras com o mesmo contexto de regularidade; iii. Estabeleceu a tonicidade ao afirmar que as palavras *mês* e *três* eram escritas com 's' por serem acentuadas. Ainda, atribuiu à grafia da palavra *traz com 'Z'* ao fator família da palavra, ainda que não tenha usado a terminologia, mas afirmou, "*esse tras aí vem de trazer, que é com 'Z*".

A análise das transgressões intencionais, bem como as entrevistas suscitaram algumas deduções:

i. O aprendizado da ortografia se dá de modo ativo, no qual a criança "reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta da palavras" (Morais, 2010, p. 57);

ii. Há uma nítida relação entre domínio ortográfico e conhecimento explícito, pois as crianças que erraram menos no texto, conseguiram apontar erros intencionais mais sofisticados, uma vez que atacaram pontos mais críticos da ortografia, e, ainda, justificá-los de acordo com princípios gerativos. Quanto aos grafemas irregulares, os alunos do grupo 3 reconheceram a inexistência de regras e a necessidade de modelos que os conduzissem, tais como*: li em algum livro, vi em algum lugar, procurar no dicionário, perguntar a alguém.* Por outro lado, os alunos do grupo 1, com menos domínio ortográfico, erraram bastante no texto, e não conseguiram verbalizar as regras violadas nas transgressões intencionais, muitos apontaram como erradas, palavras com escritas corretas – *confesso, nasci, frouxo.*

iii. Ratificando a hipótese 4 desse trabalho, - *A aquisição das notações ortográficas pode ser afetada pelo fator frequência,* os alunos apresentaram menos erros nas palavras familiares, mesmo as de contexto irregulares.

iv. O convívio diário com material impresso ajuda o aluno a melhorar o seu nível de explicitação e como consequência o seu rendimento ortográfico, pois os alunos que evoluíram ao longo do ano escolar apresentam hábitos de leitura.

Finalmente, foi possível constatar que a escrita dos alunos revela um nível de abstração acerca das regras ortográficas e que, para eles, atingir o nível de verbalização explícita é condição imperativa para conseguir um desempenho ortográfico satisfatório.

5.5 Análise Comparativa

A análise das novas produções espontâneas e do novo ditado demonstrou uma melhoria significativa na escrita de quase todos os alunos: alguns migraram do *nível baixo* para o *nível médio,* e o índice de alunos do *médio* que atingiram o *nível alto* foi, porém, menos expressivo.

A corroboração da asserção de que *o desempenho ortográfico dos alunos - traduzido em erros e acertos - está relacionado às diferenças no nível de explicitação,* ficou mais clara com a comparação realizada entre o desempenho ortográfico dos alunos participantes da pesquisa e os da turma controle. Três textos foram utilizados para o cotejamento: dois produzidos no início do processo e um ao final; e o ditado também realizado na conclusão das atividades. Optou-se para o ditado por um texto que contemplasse o maior número possível de dificuldades, englobando todas as categorias.

No confronto, constatou-se que, conquanto uma parcela de alunos da pesquisa não tenham evoluído na escrita ortográfica conforme o desejável, bem como algumas dificuldades não ter sido superadas, os três níveis de aprendizagem se mantiveram: baixo, médio e alto. O mais conclusivo porém foi a significativa diferença no desempenho demonstrado pelas duas turmas: a média de alunos com rendimento ortográfico aquém do desejável foi bastante inferior em relação ao da turma controle, contudo, dado o limite do tempo, não foi possível quantificar esses números.

A amostra seguinte evidencia dados extraídos dos textos de um aluno de cada turma, um integrante da pesquisa e outro da turma controle. Elegeram-se os estudantes[36] cujo rendimento ortográfico no início do processo foi definido como baixo.

Nos dois primeiros textos do *AP* foram identificados **sessenta e oito erros,** inseridos em todas as categorias abordadas nessa pesquisa. Já no texto final, produzido para análise comparativa, e no ditado, o mesmo aluno apresentou **dez erros,** sete no ditado e três no texto espontâneo.

Cela > sela; estancoeiro > estancieiro; mesio > míssil; rouba > roubar; machiches > maxixe; ogeriza > ojeriza; esecito > exército; sair > sai (2); lava > lavar; arruma > arrumar.

Dos erros, três dizem respeito às múltiplas representações do fonema /s/, Cela > *sela; esecito > exército; mesio > míssi.* Três apagamentos do 'r'no infinitivo, *lava > lavar; arruma > arrumar; rouba > roubar*. Duas ocorrências podem ser consideradas supergeneralização, *sair > sai (2).* Um erro envolvendo a representação do fonema / ʃ/, *machiches > maxixes.* Um erro envolvendo a representação do fonema / ʒ/. A palavra *mesio > míssil,* envolve a troca da vogal *'i',* pela vogal *'e' e a* vocalização da lateral */l/,* mas trocando o *'u'* pelo *'o'.*

Para três casos, que se referem às múltiplas representações do fonema /s/, não existe uma regra a ser inferida, todos se referem à consolidação de uma memória visual. O apagamento do *–r* no infinitivo e a inserção do –r, também no verbo infinitivo *sair,* podem ser considerados casos de supergeneralização, acrescente-se ainda a questão variação, ou seja, a pronúncia. As alterações ocorridas nas palavras *machiches > maxixes e ogeriza > ojeriza,* também podem ser superadas com atividades de memorização, apesar da existência de algumas regras contextuais, que poderão ser trabalhadas com a aluna.

A maioria dos erros coletados nesses textos, ratificam a hipótese 5 desse trabalho que está em consonância com a Fonologia de Uso, a de que a frequência diminui a incidência de erros. Palavras como, *Cela > sela; estancoeiro > estancieiro; mesio > míssil; ogeriza > ojeriza; esecito > exército,* não são usuais ao inventário linguístico da aluna.

Todas as dificuldades tendem a ser superadas à medida que a aluna avançar em anos escolares.

[36] Na análise, esses alunos serão identificados como AP (aluno da pesquisa) e AC (aluno da turma controle).

A seguir seguem os textos da aluna.

Figura 6: Textos da aluna AP

Texto 1 da etapa inicial

No Meu quarto, no inesquecivel noite de Sexta-
feira, 30 de Agosto

Eu sou e passei um baita susto
no dia 30 de agosto eu estava no meu quarto
e olhei para a janela e estava todo escuro
enquarto eu olhava e vie um vulto na
janela e figuei com medo mais tenei coragem
e fui la fora e olhei para as árvores e
vie uma coisa se mechendo e chamei meus
pais eles chegaram e eu falei o que estava
acontecendo e minha mãe falou:
— Mãe se assuta não foi nada.
Mais eu ainda estava com medo e meu pai
falou: — Vamos entra.
Nos entramos pra casa mais eu desconfiava
de meu irmão que ele poderia esta mim
assombrado. Depois que meu pai e minha mãe
foram por quarto eu foi no quarto do meu
irmão Diego e ele estava dormindo e eu fui
per meu quarto e sentei na minha cama mais

não fiquei satisfeita com essa historia que
Diego estava dormindo ai eu mentei no quarto
dele e ele não estava la e eu fui la fora
e meu irmão estava la querendo me
assusta so que não vai ficar Assim eu
vou da o troco e eu assuste meu irmão e
ele saiu correndo e depois eu de muitas
risadas do meu irmão e fui dormi

Thal querido diario

Minha Historia

Eu sou
na cidade de Água Branca no dia 1º
de outubro de 2002. eu moro com
minha mãe, meu pai e minha irmãs eu
não gosto de pessoas que querem se
aparece as coisas que eu não gosto de
faz. bata lousa. arrumo o quarto roupa
e etc. as coisas que eu gosto de faz
estudo. meche no meu computador e etc.
A materia que eu mais gosto e matemá-
tica e a que eu não gosto e ciencias.
os meus defeitos e que eu
sou um pouco indinerante. minha qua-
lidade e que eu gosto de estudo.
quando eu crecê eu quero se atriz
e aquiteta.
eu morei 2 anos em São Paulo mais
agora estou morado aqui em teresina.
um dos fatos que eu nunca esquecia
foi quando eu queime minha barriga
com agua quente ate hoje eu tenho
a marca na minha barriga.

Fim.

Texto 2 da etapa inicial

A Cinderela

Era uma vez uma moça chamada Cinderela e ela morava na casa de um senhor rico chamado Matilde e ela tinha duas filhas que se chamavam Anatacia e Maria elas eram muito chato.

E um dia o Rei Diego resolveu fazer um Baile para as moças da cidade para ver se seu filha achava uma moça que ele se apaixonasse e assim foi feito os empregados do rei foram entregar os convites e a Sª Matilde resepeu os convite e contou para suas filhas e Cinderela ouviu e ela falou:

— Eu tambem posso ir ao Baile. e a Matilde disse:

— pode se você ter o vestido e o sapato para ir. e tem que ser bonito.

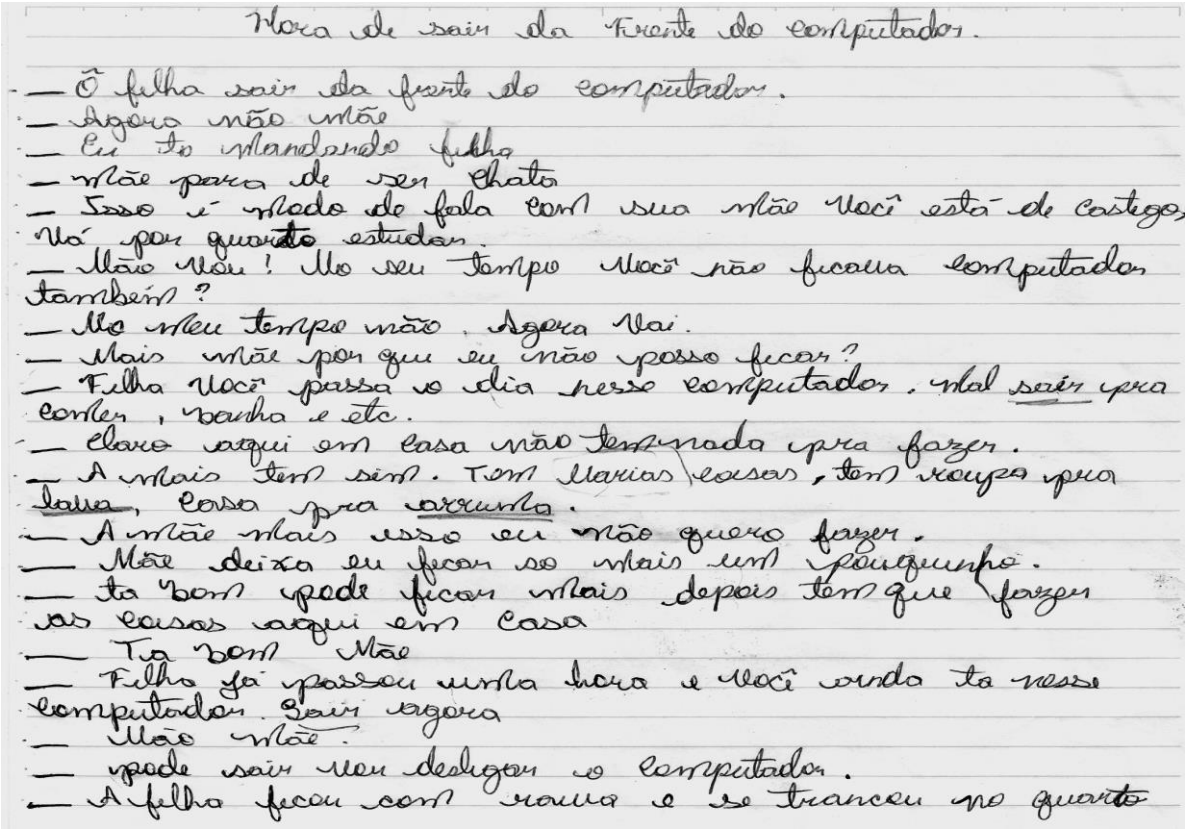
e ela ficou triste de Cinderela. E Cinderela foi por quarto e ficou pensando como iria arrumar um vestido e sapato e começou a chorar e os seus amigos os passaros e os ratinhos resolveram fazer um vestido para ela e eles começaram primeiro eles fizeram o desenho do vestido e pegaram os panos da anatacia e maria. e eles ficaram um vestido lindo e arrumaram o sapato.

Chegou o dia do Baile a Cinderela vestiu o seu vestido e calçou seu sapato e quando a Sª Matilde e suas filhas viram a Cinderela e como o vestido estava lindo a anatacia e a maria começaram a rasgar seu vestido e Cinderela saiu correndo pra fora da casa e apareceu uma fada e com um passe de magica colocou um vestido na Cinderela e transformou o jumento no carrola ratis abobora no carruagem e a fada falou:

— O encanto vai acaba meia-noite e no Baile o principe Guilherme não achou ne uma moça bonita mais quando a Cinderela chegou ele dançou com ela mais ou menos primeiros minutos para meia noite Cinderela saiu correndo e o Guilherme foi atrais dela e Cinderela deixou o sapato cair e no outro dia Guilherme mandou seu empregados atrais da moça que o pé cabe o sapato e eles foram na casa da Sª Matilde e o empregado do principe colocou o sapato no pé de anatacia mais não coube e no pé de Maria tambem não coube mais no pé de Cinderela coube e ela foi onde o principe e eles ficaram feliz para sempre.

Fim.

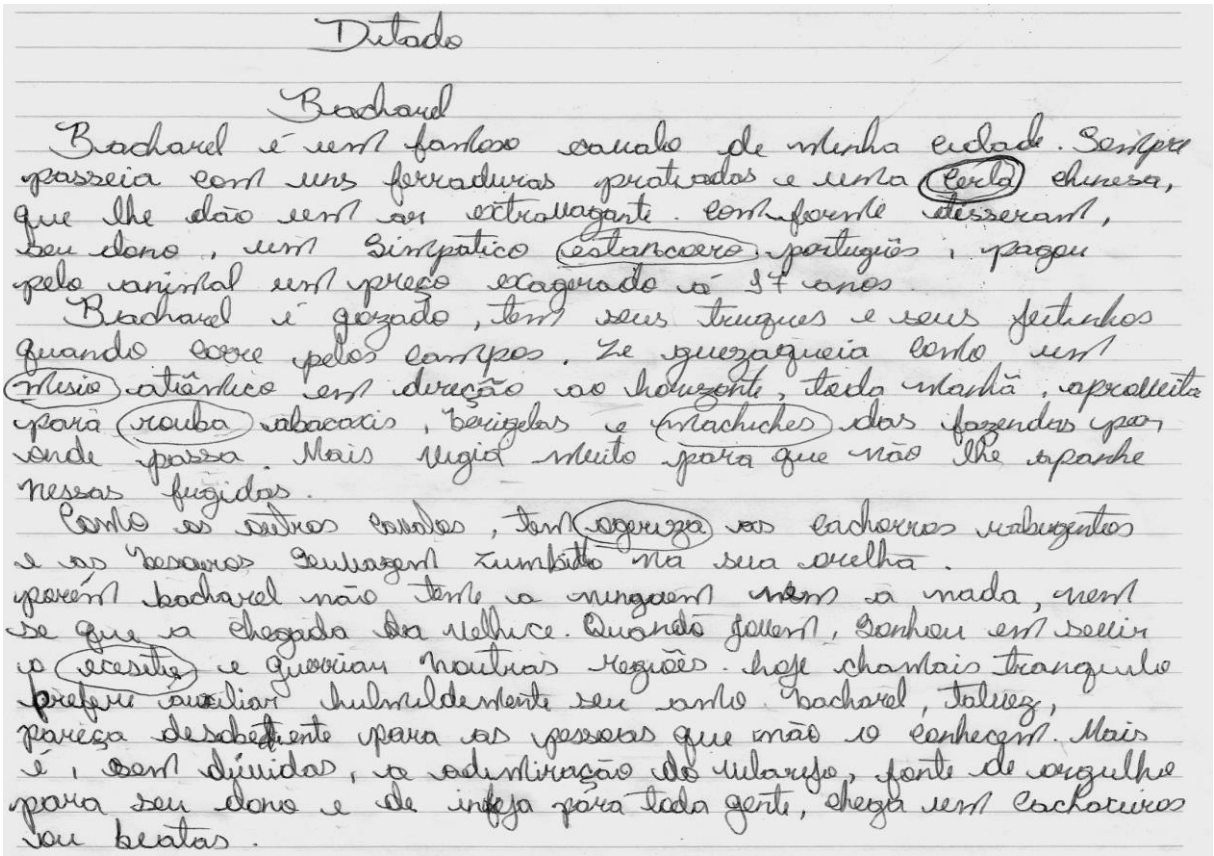
Texto 1 da etapa final



Hora de sair da frente do computador.

— Ô filha sair da frente do computador.
— Agora não mãe
— Eu to mandando filha
— Mãe para de ser chato
— Isso é modo de fala com sua mãe Você está de castigo, Vá para quarto estudar.
— Mãe Vai! No seu tempo Você não ficava computador também?
— No meu tempo não. Agora Vai.
— Mais mãe por que eu não posso ficar?
— Filha Você passa o dia nesse computador. Vai sair pra comer, banha e etc.
— Claro aqui em casa não tem nada pra fazer.
— A mais tem sim. Tem Varias coisas, tem roupa pra lava, Casa pra arruma.
— A mãe mais isso eu não quero fazer.
— Mãe deixa eu ficar so mais um pouquinho.
— ta bom pode ficar mais depois tem que fazer as coisas aqui em Casa
— Ta bom Mãe
— Filha ja passou uma hora e Você ainda ta nesse computador. Sair agora
— Mãe mãe.
— pode sair vou desligar o computador.
— A filha ficou com raiva e se trancou no quarto

Texto 2 da etapa final



Ditado

Bachard

Bachard é um famoso cavalo de minha cidade. Sempre passeia com uns ferraduras pratiadas e uma cerla chinesa, que lhe dão um ar extravagante. Com fornle desserant, seu dono, um Simpatico estancieiro portugês, pagou pelo animal um preço exagerado á 17 anos.

Bachard é gozado, tem seus truques e seus feitichos quando cose pelos campos. Ze guezaqueia certo um musio atêrlico em direção ao horizonte, toda manhã, aproveita para rouba abacatis, berigelas e machiches das fazendas por onde passa. Mais ugia muito para que não lhe apanhe nessas fugidas.

Certo os outros cavalos, tem vergonha os cachorros vabugentos e os besouros Sentiram zumbido na sua orelha.

porém bachard não tem a mingoem nem a nada, nem se que a chegada da velhice. Quando foiem, Sonhou em sellir o acesitiz e quaciam noutras regiões. hoje chamais tranquilo preferi auxiliar bulmuldemente seu amo. bachard, talvez, pareça desobediente para as pessoas que não o conhecem. Mais é, sem dúvidas, a admiração do vilarejo, fonte de orgulho para seu dono e de inveja para toda gente, chega um cachorrinos ou beatas.

Fonte: Pesquisa direta.

Por outro lado, nos dois primeiros textos de *AC* foram computados **cinquenta e oito** erros, abrangendo todas as categorias abordadas. No texto final e no ditado, esse mesmo aluno cometeu **cinquenta e três** erros, quarenta no ditado e treze no texto espontâneo.

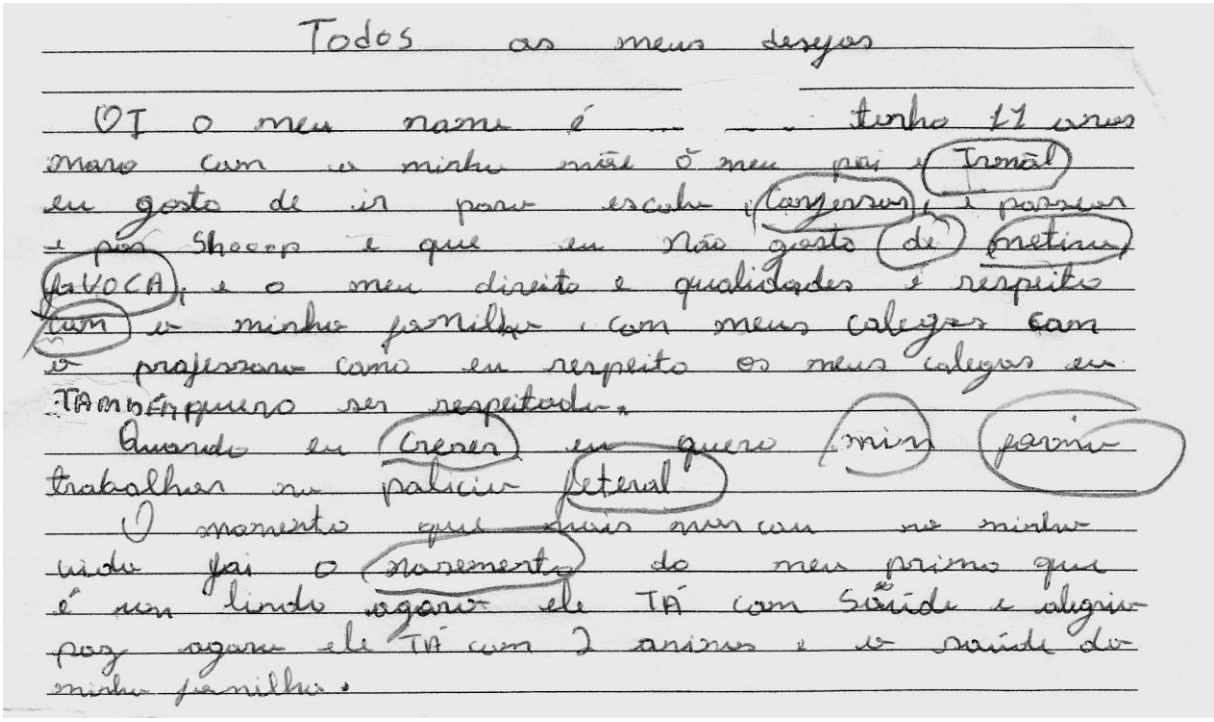
Passea > passeia; lidão > lhe dão; escravagance > extravagante; dizerão >disseram; simpádico > simpático; estanciero > estancieiro; ezagerado > exagerado; gosado > gozado; geitinhos > jeitinhos; misiu > míssil; adômico > atômico; tireção > direção; rouba > roubar; berigelas > berinjelas; machiches > maxixes; ojeriza > ajeriza; aus > aos (2); nei > nem (2); velhice > velhice; esecito > exército; gueria > guerrear; ausilhia > auxiliar; umildemente > humildemente; conheca > conheça; adimirasão > admiração; cagageros > cachaceiros; malcriasão > malcriação; da > tá; passar > passa; quanto > quando; batê > bater; var > vá; dize > disse; tomi > tome; mim > me; descupar > desculpa; descupa > desculpa; desculpor > desculpo; desobedecer > desobedecer.

A aluna cometeu basicamente o mesmo número de erros na etapa inicial e na final, em todas as categorias de alteração abordadas nessa pesquisa. Muitos desses erros evidenciam outros tipos de dificuldades que fogem a essa proposta de análise.

A seguir seguem os textos da aluna.

Figura 7: Textos da aluna AC

Texto 1 da etapa inicial

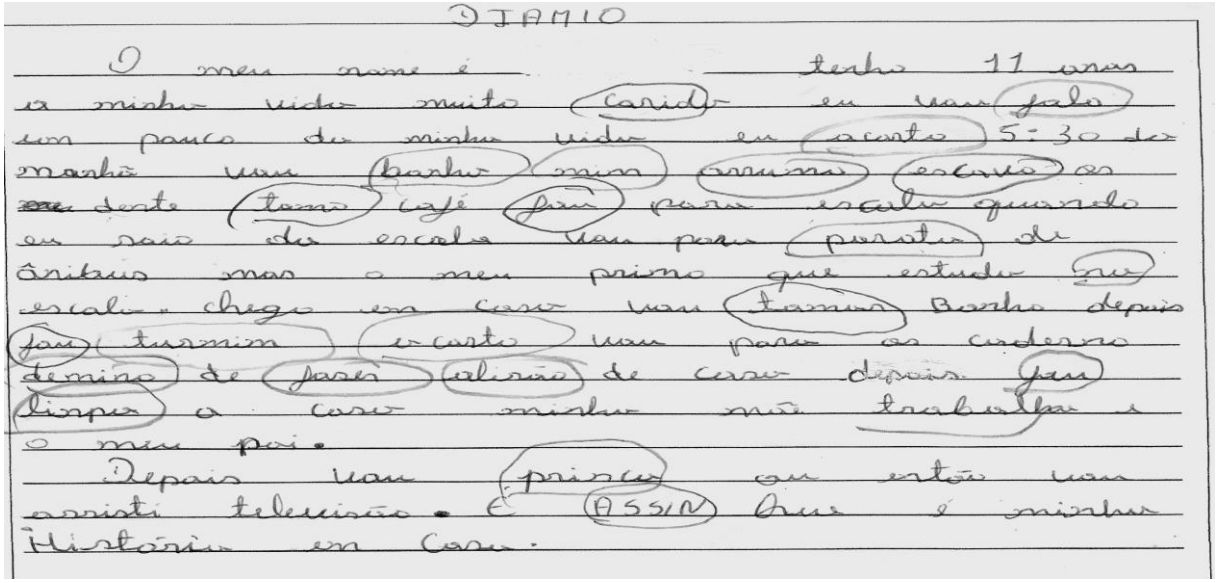


Todos os meus desejos

OI o meu nome é ... tenho 11 anos mora com a minha mãe o meu pai (Ironal) eu gosto de ir para escola (Carjersor) e passear e por Sheccp e que eu não gosto (de) (metiras) (pavoca), e o meu direito e qualidades e respeito (com) a minha familia e com meus colegas com a professora como eu respeito os meus colegas eu TAMBÉMquero ser respeitada.

Quando eu (Crescer) eu quero (mim) (parar) trabalhar na paicia (feteral)

O momento que mais marcou na minha vida foi o (nasemento) do meu primo que é um lindo agora ele TÁ com Saúde e alegria paz agora ele TÁ com 2 anisos e a saúde da minha familia.

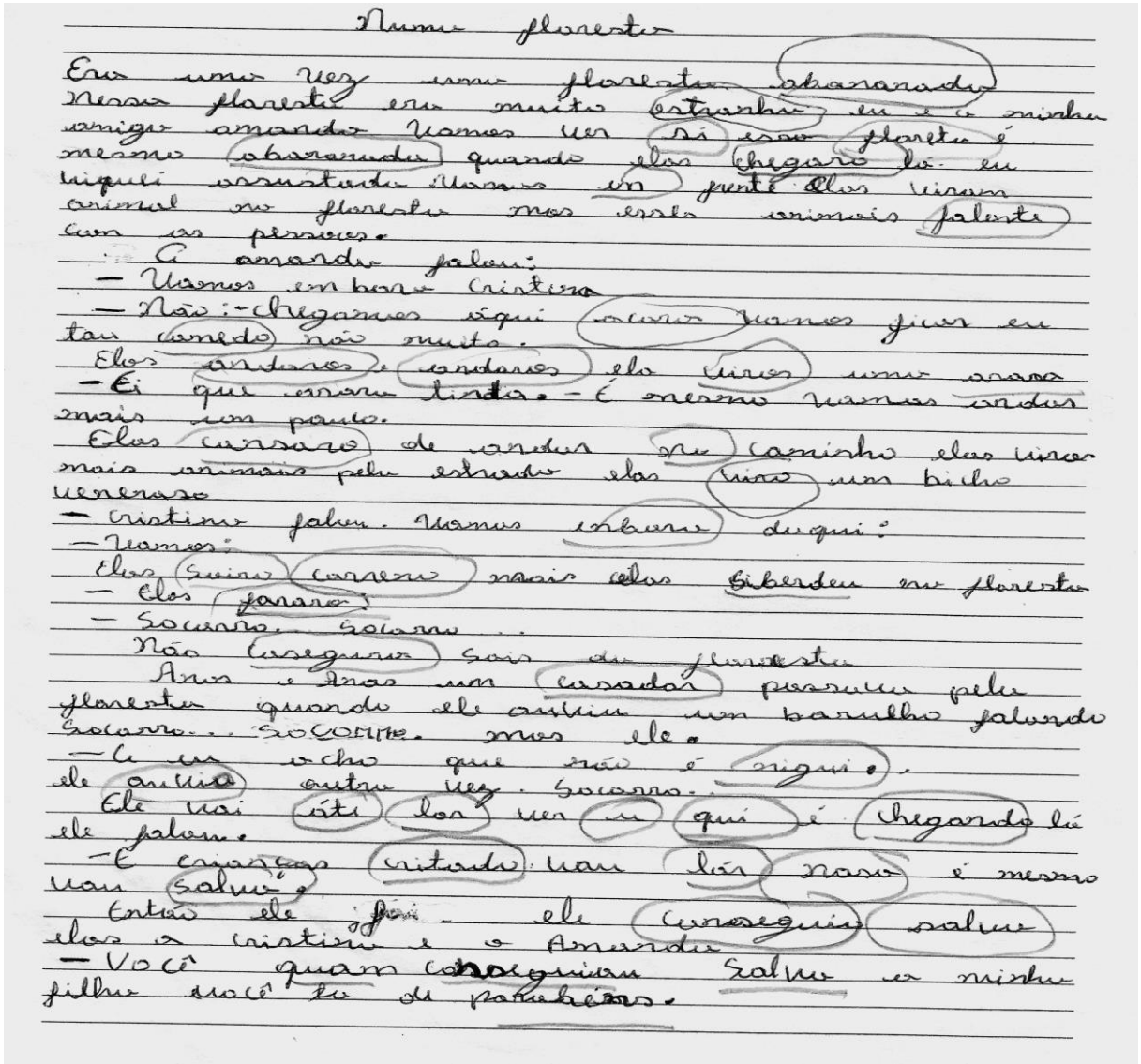


DIANIO

O meu nome é tenho 11 anos a minha vida muito caridade eu vou falo um pouco da minha vida eu acordo 5:30 da manhã vou banho mim arrumo escovão os dente tomo café faço para escola quando eu saio da escola vou para parada de ônibus mas o meu primo que estude na escola. chego em casa vou tomar Banho depois faço tarefa e vou para os caderno depois de fazer alição de casa depois faço limpa a casa minha mãe trabalha e o meu pai.

Depois vou princa ou então vou assisti televisão. É ASSIN Fim é minha Histórias em Casa.

Texto 2 da etapa inicial



Numa floresta

Era uma vez uma floresta abaranado Nessa floresta era muito estranha eu e a minha amiga amanda vamos ver si essa floresta é mesmo abaranada quando elas chegaro lá eu miguel assustada vamos em frente elas viram animal na floresta mas esses animais falante com as pessoas.

A amanda falou:

— Vamos em bora Cristina

— Não:- Chegamos aqui agora vamos fiar eu tau cansado não muito.

Elas andaros e andaros ela viro uma arara

— Ei que arara linda. - É mesmo vamos andar mais um pouco.

Elas cansaro de andar no caminho elas viro mais animais pela estrada elas viro um bicho veneroso

— Cristina falou. Vamos embora daqui:

— Vamos:

Elas saiu correu mais elas siberdeu na floresta

— Elas parara

— Socorro. Socorro ..

Não conseguiu sair da floresta

Anos e Anos um cassador passou pela floresta quando ele ouviu um barulho falando Socorro... SOCORRO. mas ele.

— A eu acho que não é aqui.

ele ouviu outra vez. Socorro.

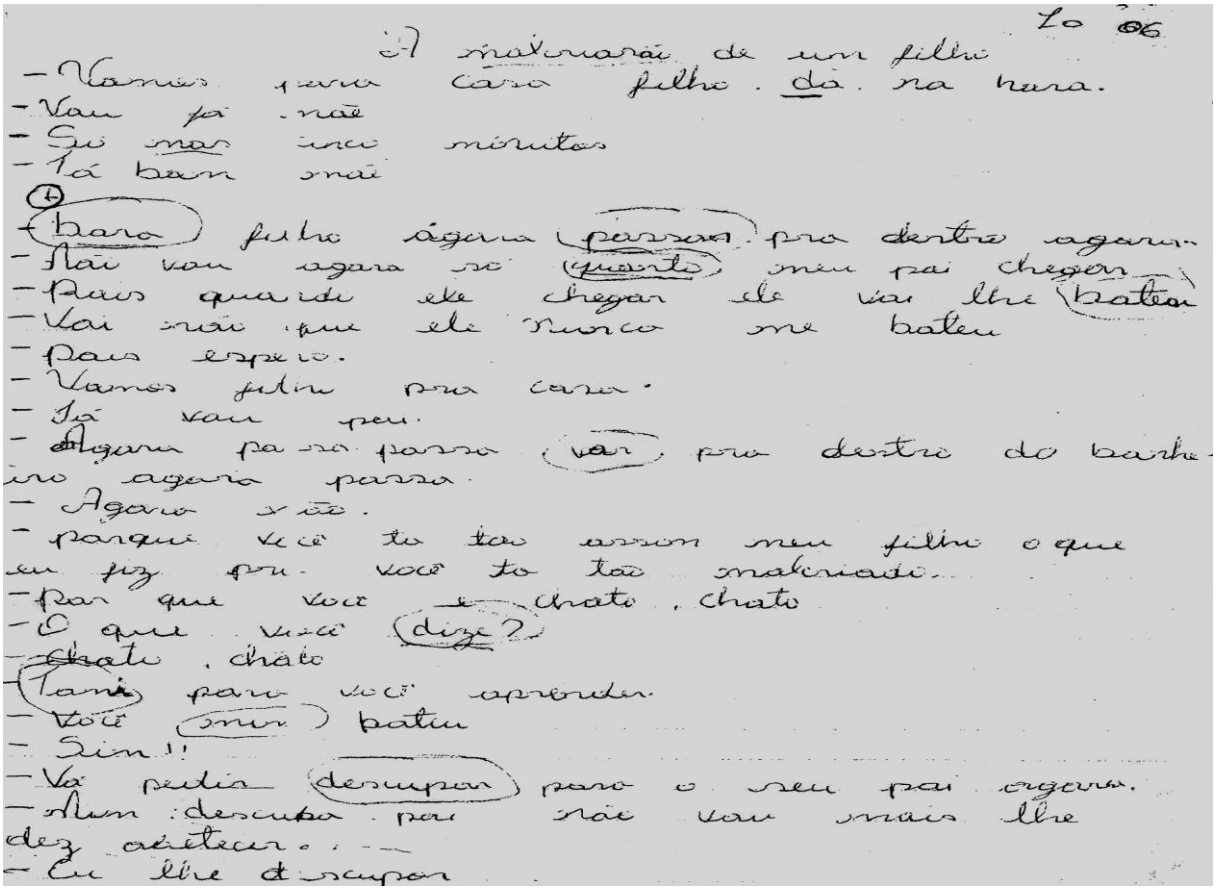
Ele vai até lá ver o qui é chegando lá ele falou.

— É crianças citado vou lá nasa é mesmo vou salvar.

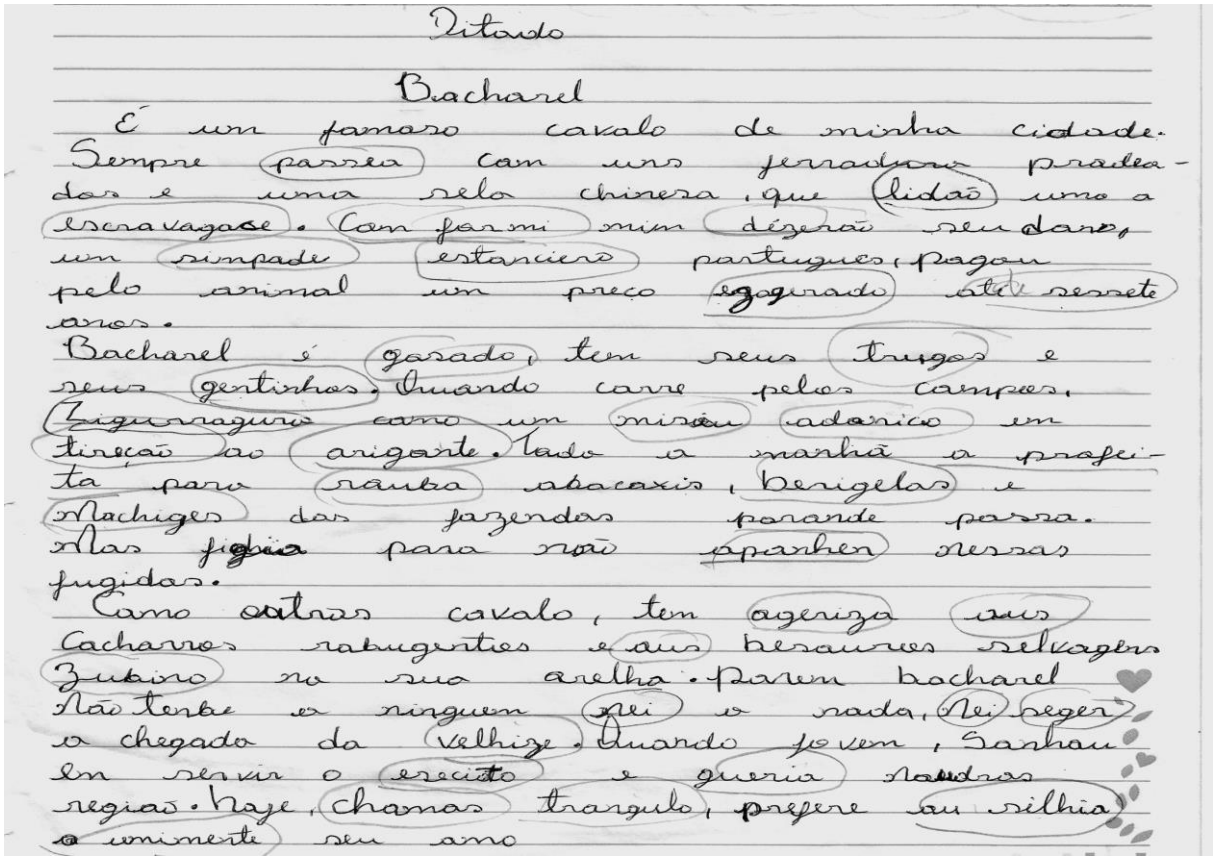
Então ele foi ele conseguiu salvar elas a cristina e a Amanda

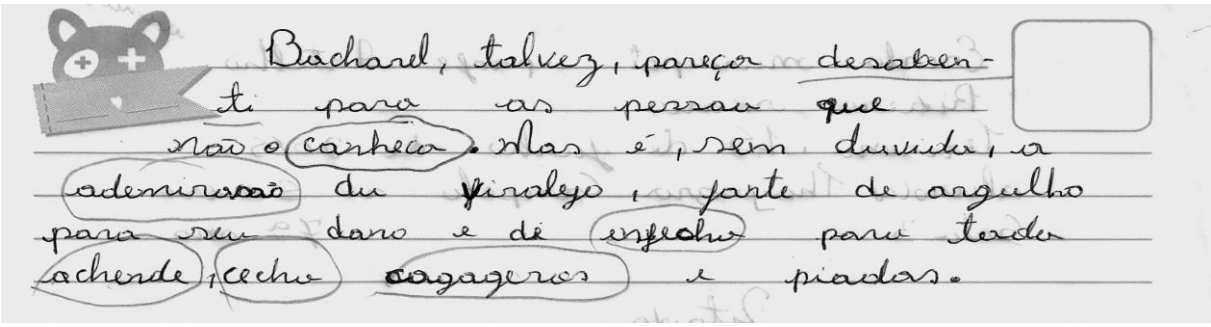
— Você quam conseguiu salvar a minha filha você tu de parabéns.

Texto 1 da etapa final



Texto 2 da etapa final

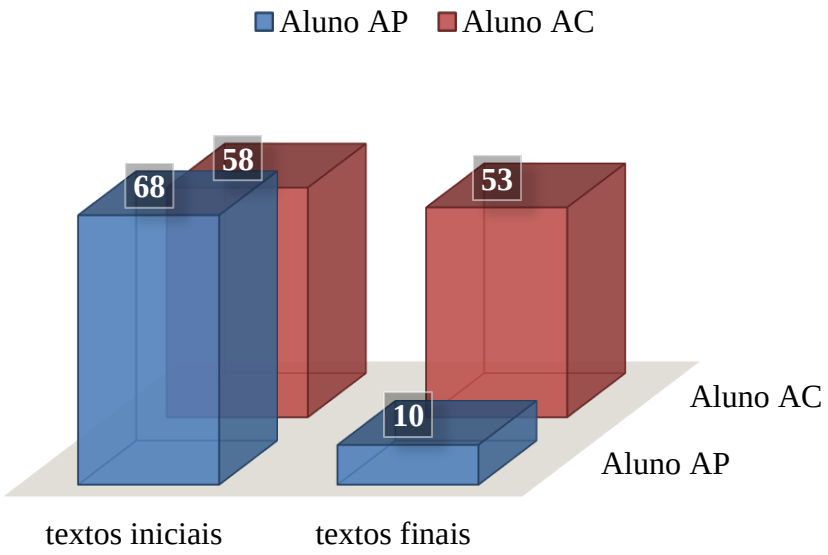



Bacharel, talvez, pareça desaben-
ti para as pessoas que
não o conheça. Mas é, sem duvida, a
admiração do pirralho, parte de orgulho
para seu dono e de espelho para tendo
acherde, cecho cagageros e piadas.

Fonte: Pesquisa direta.

Pelo número de erros constados nos textos,[37] pode-se inferir que *AC* permaneceu no mesmo nível baixo, enquanto AP saiu do nível baixo para um nível que pode ser considerado alto, dada a sua trajetória no mesmo ano escolar, conforme está ilustrado no gráfico seguinte.

Gráfico 9: Análise comparativa do rendimento ortográfico: *AC* X *AP*



Fonte: Pesquisa direta.

Dessa conclusão, fica bem evidente, mais uma vez, a relação entre rendimento ortográfico e a capacidade de verbalizar regras ou identificar as irregularidades. AP evoluiu 85% contra apenas 8,63% de AC.

Reiterando o que já se afirmou, ainda existem muitos problemas de natureza ortográfica na escrita dos alunos participantes dessa pesquisa. Outrossim, outras demandas

[37] Ressalta-se que nem todos os erros detectados foram circulados nos textos.

subjazem a esta problemática e precisam ser atacadas em uma ação conjunta: escola e família. Não compete à pesquisadora, nesse momento, porém, tratar dessas questões. O objetivo primeiro era detectar o problema e propor uma melhor forma de dirimi-lo. Acerca disso, organizou-se uma proposta de intervenção com atividades que contemplam os principais problemas demonstrados pelos alunos ao longo dessa investigação, que poderão auxiliar o docente desse e de outros anos escolares. O importante é abordar a ortografia como um objeto de ensino, assim como é tratado qualquer outro conhecimento.

5.6 Proposta de Intervenção

A presente proposta objetiva instigar os alunos à reflexão acerca dos princípios gerativos da norma ortográfica, para que sejam capazes de elaborar em um nível consciente seus conhecimentos sobre as notações ortográficas da língua portuguesa brasileira. Dessa forma, poderão sanar suas principais dificuldades referentes à escrita padrão, detectadas ao longo dessa investigação.

Na elaboração dessa proposta, partiu-se do conceito de aprendizagem defendido por Vygotsky (1988), de que é preciso favorecer aos aprendizes modelos e situações de aprendizagem para que eles possam, em um processo interativo – professor e aluno; aluno e aluno – construir e internalizar seus próprios modelos mentais.

As atividades foram organizadas[38] por meio de sequências didáticas, estratégia defendida por Morais (2000); Melo (2007) e Nóbrega (2013) como um recurso eficaz para um enfoque reflexivo do ensino-aprendizagem das regras ortográficas. Optou-se, ainda, por questões que envolvem estratégias metacognitivas, pela propriedade da metacognição em potencializar os conhecimentos que os alunos já possuem (FLAVEL, 1999; POZO, 2002 *apud* MONTEIRO, 2008), tanto do campo linguísticos quanto de áreas afins.

As categorias de alterações contempladas são aquelas cujas dificuldades foram mais recorrentes na escrita dos alunos no curso dessa investigação.

---

[38] As atividades foram retiradas com adaptações de: FIGUEIREDO, Laura de. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**– 6º e 7 º anos, 1. Ed – São Paulo: Moderna, 2012. Sequências didáticas do Instituto Qualidade de Ensino (IQE) – **Convenções da escrita.** São Paulo- SP. PENTEADO, A.E.A. [et al.]. Para viver juntos: português: ensino fundamental. São Paulo: Ed. SM, 2012.

ATIVIDADE I

GRAFIA DAS PALAVRAS: COM G OU J (-GEM / -JEM)

OBJETIVO: Inferir regras para o uso do **G** e do **J** em palavras derivadas.

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que os alunos:

- ✓ Verifiquem que o **G** na última sílaba é mantido também nas palavras derivadas a partir de substantivos terminados com –**gem**;
- ✓ Observem que os verbos devem ser procurados no dicionário pelo infinitivo.
- ✓ Concluam que se escrevem com **G** os substantivos terminados com a sílaba –**gem** e com **J** as formas flexionadas de verbos que, no infinito, terminam em **–jar.**

COMO É QUE É?

Devemos escrever lavagem ou lavajem? Massagem ou massajem?

Qual a diferença entre viagem e viajem?

Existe alguma regra para saber essas coisas?

1. Resolva este criptograma com um colega. Funciona assim: Para letras iguais, símbolos iguais.

a. O contrário de covardia.	◙	☼	☻	☺	▼	▄	♥	
b. Começo, início.	☼	☻	◘	▼	▄	♥		
c. Jornada, percurso.	♯	◘	☺	▼	▄	♥		
d. O ferro molhado fica coberto dela.	♣	▄	☻	☻	▌	▼	▄	♥
e. Área lateral ao longo do rio, beira.	♥	☺	☻	▼	▄	♥		
f. Signo que fica entre leão e libra.	♯	◘	☻	▼	▄	♥		
g. Aquele que vive na selva.	◙	▄	♦	♯	☺	▼	▼	♥

2. A que classe gramatical pertencem as palavras que você encontrou no criptograma?
3. Procure no dicionário a grafia correta dessas palavras. Você errou alguma? Qual?
4. Que sílaba forma os símbolos ▼ ▄ ♥ ?
5. Observe as palavras a seguir

Imagem paisagem bagagem vertigem

a. Escreva palavras que derivam delas. Se necessário, consulte um dicionário.

b. Observando as palavras primitivas do quadro e as que você escreveu, o que você conclui em relação ao uso do **G** e do **J** na última sílaba?

6. Leia agora estas manchetes:

PROMOTORA QUER QUE PSICÓLOGA E GUARDAS VIAGEM COM MENINO HAITIANO

Quem online, 7 set, 2009

FERNANDA PAES LEME "NÃO ME ARRANJEM NAMORADO"

Portal Gl, 19 abr. 2011.

a. As palavras que aparecem no dicionário, são verbos ou substantivos?

b. Elas aparecem no dicionário do jeito que estão grafadas acima? Ou é preciso procura-las de outra maneira?

c. Levando em conta esses casos que acabou de analisar, qual seria a regra que você formularia para explicar em que situação devemos usar **–jem** no fim das palavras?

7. Nas frases a seguir, algumas palavras foram escritas incorretamente. Identifique-as e, a seguir, corrija-as.

a. Espero que não bocegem durante minha peça!

b. O diretor proibiu que os alunos se beigem!

c. Quero que me façam uma massajem e não que me aleigem!

d. Para uma boa aprendizajem, as crianças precisam de mestres que as encoragem.

e. Não brinquem na lareira! Não quero que vocês se sugem na fulijem.

E AGORA?

- E então? Devemos escrever lavagem ou lavagem? Massagem ou massajem?
- Qual a diferença entre viagem e viajem?
- A partir do que observou, que regra ortográfica você formularia para o uso do –gem ou –jem no final das palavras? Elabore com suas palavras uma regrinha.

ATIVIDADE II

GRAFIA DAS PALAVRAS COM R OU RR

OBJETIVOS: Identificar os diferentes contextos representados pelo grafema ‘R’

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- ✓ Diferenciar os contextos que exigem a grafia do ‘r’ ou ‘rr’;
- ✓ Distinguir, através dos sons, as diferentes situações em que se deve escrever o grafema ‘r’;
- ✓ Empregar adequadamente o ‘r’ dos verbos no infinitivo, estabelecendo uma equivalência entre a pronúncia e a escrita.
- ✓

COMO É QUE É?

☺ A gente lê diferente se escrever cachoro ou cachorro? Vamos refletir sobre isso?

O bom e o mau

(Carlos Heitor Cony)

Se me perguntarem (ninguém me pergunta nada há muito tempo) o que mais me irrita atualmente e o que mais me gratifica, eu responderia que é o computador. Na verdade, fica difícil imaginar minha vida profissional sem ele, seus recursos de memória e arquivo, a capacidade de fazer correções, eliminar ou acrescentar palavras e parágrafos.

É também irritante, sobretudo com os programas cada vez mais avançados que bolam para os usuários. Não sei qual foi o gênio que programou os dias da semana (segunda, terça, quarta etc.) Com maiúscula. Não os uso assim, e toda vez que começo a escrever “na segunda fila” ou “ter ou não ter, eis a questão” sou obrigado a eliminar a maiúscula, pois o computador, para melhor e mais rapidamente me servir, acha que eu vou escrever o que não quero nem preciso escrever.

Acho que já contei esta história. Se contei, conto-a outra vez, pois ela expressa exatamente o que o computador pode nos dar de bom e ruim. Um escritor norte-americano escreveu o romance em que a personagem principal teria o nome de Julieta. Um amigo, que leu os originais, achou que o nome italiano não combinava com a mocinha do oeste dos Estados Unidos, que deveria se chamar Bárbara, Carol ou Kate.

O autor concordou e usando o recurso do “replace”, ordenou que toda vez que aparecesse a palavra “Julieta”, fosse ela substituída por “Bárbara”. Mandou o original assim emendado para a editora e quando recebeu o primeiro exemplar de sua obra, verificou que os seus personagens haviam ido ao teatro assistir a uma peça de Shakespeare intitulada “Romeu e Bárbara”.

Ao computador pode-se aplicar aquele pensamento do cão de Quincas Borba, que para facilitar as coisas, tinha o mesmo o nome do dono: “Nada é complemente bom, nada é completamente mau”.

(Antologia de Crônicas: crônicas brasileiras contemporâneas)

1. Complete o quadro a seguir.

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E
Resto	errado	originais	gratifica	pergunta
	amarrado			

* Observe no texto as palavras que fazem uso da letra **R** e copie-as nas colunas do quadro, seguindo o critério de agrupamento da prim
eira palavra que aparece em cada coluna. Se houver palavras com **R** que não se encaixem em nenhum dos critérios, não as copie.

2. Compare as palavras dos grupos A e B e analise o que elas têm em comum e o que tem de diferente em relação ao som e à grafia do **R.**

3. Compare as palavras do grupo B e C, também em relação à grafia e ao som do **R**.

a. O que você percebe de diferente e de comum?

b. Diante do que você observou sobre esses dois grupos de palavras, explique quando usamos **R** e quando usamos **RR** no meio das palavra.

4. Releia as palavras do grupo D e E. Considerando o que observou dos usos de R e RR, a partir da análise dos grupos A, B, e C, como você explicaria o fato d
e s palavras dos grupos D e E serem escritas apenas com uma letra?

5. Agora, veja o grupo F de palavras grafadas com R.

GRUPO F					
Honra	enrugado	tenro	genro	enrolado	enroscar

a. Com que grupo eles se identificam em relação ao som do R?

b. Copie o grupo F. Em seguida, circule as letras R de todas as palavras desse grupo e as do grupo com o qual há identificação sonora.

c. Sublinhe em cada palavra dos dois grupos D e E, a letra que aparece antes e a que aparece depois das letras R.

I. As palavras que usam apenas um R são rodeadas por letras que representam vogais ou consoantes?

II. E as palavras que usam RR?

III. Depois dessas observações, como você explica a diferença do uso do R e do RR na escrita dessas palavras?

6. Observe estas palavras que foram retiradas do texto.

Eliminar	fazer	escrever	receber	acrescentar
Aplicar	imaginar	assistir	servir	

IMPORTANTE!!!

Veja outra forma de elas aparecerem em um texto:

Elas **eliminam** todas as saídas. **Fazem** isso sempre. **Aplicam** o mesmo golpe: As pessoas **assistem** ao filme e nem **imaginam**... já **escrevi** para meus amigos alertando a todos. Passar por aquilo não **acrescenta** nada de bom. **Serve** apenas para pensarmos melhor nos convites que **recebemos** de pessoas estranhas.

a. Pense na função dessas palavras no texto. Para que elas servem? Que tipo de informação elas fornecem?

b. Essas palavras, como você já deve saber, são chamadas de verbos. E quando estão em sua forma infinitiva (sem está conjugadas) sempre terminam com a letra **R**. Observe outros verbos do texto que já estar conjugados e reescreva-os na forma infinitiva.

Perguntarem	irrita	gratifica	responderei
Fica	contei	pode	teria
Leu	combinava	devia	aparecesse
Recebeu	é	concordou	mandou

c. Agora, tente localizar esses verbos no dicionário, na forma infinitiva e na forma conjugada. Em que forma você os encontrou? Copie a alternativa que representa a resposta correta.

- ✓ Encontrei os verbos nas duas formas – a conjugada e a infinitiva.
- ✓ Encontrei os verbos apenas na forma conjugada.
- ✓ Encontrei os verbos apenas na forma infinitiva
- ✓ Dê uma explicação para o que você percebeu sobre o modo como os verbos aparecem no dicionário

7. A seguir, você lerá fragmentos de uma reportagem. Observe que várias ocorrências de **R** e **RR** foram substituídas pelo símbolo ▬ .

FAZENDO AS CONTAS

No final do ano, as contas invadem as aulas de inglês, ciências, geog▬afia e histó▬a... É que depois das últimas p▬ovas, muita gente sai fazendo somas para ve▬ se escapou da ▬ecupe▬ção.

Foi assim que P. A. C, 11 anos descob▬iu que estava em ▬ecupe▬ em po▬tuguês. “Eu já sabia po▬que tinha somado as notas das p▬ovas.”

E o pior, ▬eclama, é que as fe▬ias ficam mais longe ainda. “Às vezes tinha um monte de gente b▬incando, e eu tinha que estuda▬”. Conta a menina, que se en▬oscou com o inglês.

Out▬a ga▬ota que ficou um pouco chateada foi sua amiga. Ela mudou de uma escola estadual para out▬a pa▬ticular e acabou em ▬ecupe▬ação du▬ante o ano, mas essa expe▬iência teve suas compensações: “Eu ap▬endi muito mais na ▬ecupe▬ação."

A situação também foi boa para L.B, 11. “Tinha ve▬gonha de pe▬gunta▬ e ti▬a▬em algum sa▬o de mim. Mas lá eu sei que aquelas pessoas também não ap▬ende▬am tudo, como eu, diz”.

(CARDOSO, Clarice. Folha de S. Paulo, São Paulo, 15/12/2007 – Adaptado)

☺ Complete o quadro a seguir de acordo com as regras de uso do R ou RR, substituindo o sinal gráfico ■ Depois, organize no quadro as palavras do texto que você copiou e completou, observando em qual das regras cada uma se encaixa. (Certas palavras deverão aparecer em mais de uma coluna, porque possuem mais de um R.

No meio de duas vogais com som ▼	No meio duas vogais com som ▼	No meio da palavra, entre uma consoante e uma vogal, com som▼	No ▼da palavra, com som fraco	No início das palavras (nesse casso o som é sempre ▼)	No fim dos verbos no ▼

E AGORA?

Que dicas você daria para seus colegas saberem como a letra R pode aparecer nas palavras? Pense em pelo menos uma dica para cada grupo de palavras.

Agora, compartilhe com a turma suas reflexões sobre o uso da letra R na escrita das palavras e registre como ficaram as regras em uma tabela igual a esta.

O QUE JÁ SEI SOBRE O USO DA LETRA R NA GRAFIA DAS PALAVRAS	
USA-SE R	**USA-SE RR**

ATIVIDADADE III

GRAFIA DAS PALAVRAS COM: -ÊS / -ESA e –EZ / EZA

OBJETIVO: compreender a regra que determina a escrita diferente do –ESA e do –EZA.

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- ✓ Distinguir os contextos nos quais se deve escrever –esa e aqueles que exigem o –eza;
- ✓ Usar adequadamente os sufixos *–esa e –eza*;

COMO É QUE É?

- ✓ Com S ou com Z?
- ✓ Finesa ou fineza? Princesa ou princeza? Freguês ou Ou freguez?
- ✓ Como saber a forma correta de escrever essas palavras? Há alguma regra que ajude, ou é preciso memorizar a grafia de cada uma?
- ✓ Vamos discutir a respeito.

1. Observe cada par de frases.

I. Ele ficou muito bravo durante o tempo em que você ficou fora.

II. A bravesa / braveza da criança durou até a mãe chegar.

I. Você estava certo de que tudo voltaria ao normal.

II. A certesa / certeza de que todos ficariam bem me tranquilizou.

I. Tudo estava limpo quando ela chegou

II. Ela admirou a limpesa / limpeza da casa

a. Considere a primeira frase de cada par e responda: quem ficou **bravo**; quem estava **certo**; e quem estava **limpo**?

b. Marque a alternativa correta em relação à função das palavras bravo, certo e limpo nas primeiras frases de cada par.

- ✓ **Bravo, certo** e **limpo** são palavras que podem substituir os termos ele, você e tudo.
- ✓ **Bravo, certo** e **limpo** são palavras que dão nome a seres, no texto.
- ✓ **Bravo, certo** e **limpo** são palavras que podem substituir os termos ele, você e tudo.

a) Considerando a função das palavras bravo, certo e limpo podemos chamá-las de verbos, substantivos ou adjetivos?

b) Verifique em cada par, qual das duas formas das palavras está correta?

c) Substitua o ▬ pela palavra adequada.

I. A palavra ▬ surgiu da palavra bravo.

II. A palavra ▬ surgiu da palavra certo.

III. A palavra ▬ surgiu da palavra limpo.

2. Observe neste grupo de palavras que foi retirado do dicionário Houais.

Agudeza (agudez), alteza, altiveza (altivez), ardideza, aspereza, austereza, avareza, baixeza, beleza, braveza, bruteza, certeza, clareza, correnteza, crueza, delicadeza, destreza, dureza, esperteza, estranheza, estreiteza, fineza, firmeza, fortaleza, franqueza, fraqueza, frieza, frouxeza, gentileza, grandeza, impureza, lerdeza, leveza, ligeireza, limpeza, lindeza, macheza, miudeza (miudez), moleza, natureza, nobreza, nudeza (nudez), pequeneza (pequenez), tristeza, pobreza, proeza, profundeza, realeza, redondeza, riqueza, rispidez (rispidez), robusteza, rudeza, safadeza, singeleza, sisudez (sisudez), macieza (maciez).

a. Após ter observado todas as palavras marque a alternativa correta.

I. Servem para qualificar ou determinar seres, ações, sentimentos ou estados.

II. Servem para nomear seres, ações, sentimentos ou estados.

b. De acordo com a função dessas palavras, qual a classe gramatical?

3. Complete a tabela abaixo, seguindo o modelo.

	Forma masculina	Forma feminina
Quem nasce	É	
Em Portugal	português	portuguesa
Na França		
No Japão		
No Líbano		
Na Holanda		
Na China		
Na Inglaterra		
Na Dinamarca		

a. As palavras que você usou para completar as colunas são conhecidas como adjetivos pátrios. Que tipo de informação elas fornecem?

b. Elas têm algo em comum com o quadro de palavras da questão anterior? Explique.

4. leia alguns trechos de uma notícia. Observe as palavras destacadas.

Casamento de princesa no Nepal é festejado nas ruas

Milhares de pessoas encheram as ruas da capital do Nepal hoje para aclamar a filha do rei Gyanendra, a **princesa** Prerna, 24, recém-casada, e seu marido Raj Bahadur Singh.

Os dois desfilaram pelas ruas da cidade em uma carruagem puxada por quatro cavalos brancos e enfeitada com flores, acompanhado por flautistas que entoavam canções tradicionais **nepalesas**. O casamento acontecera um dia antes, no palácio de Narayanhity.

(...)

A princesa, que tem diploma de administração, casou-se com Singh por meio de arranjo feito por seus pais. A **realeza** do Nepal geralmente casa seus filhos com descendentes das antigas famílias reais da Índia, mas também os casa com membros de famílias locais abastadas.

(...)

Jornal do Commercio online, Reife, 23 de janeiro de 2003.

a. As palavra **princesa** e **nepalesa** são escritas com a terminação **-esa.** A regra que explica tal grafia é a mesma para ambas? Explique.

b. Escreva três palavras que obedecem à regra ortográfica de princesa e três que seguem a regra de **nepalesa**.

c. Agora, escreva três palavras escritas com **–ez** ou **–eza** no final que seguem a regra de **realeza.**

5. Tente advinhar, pelo contexto, o adjetivo pátrio que poderá substituir o ▬ nos enunciados abaixo. Não se esqueça da grafia correta.

a. O costume de empanar o bife com ovos batidos e farinha de rosca e, depois, fritá-lo teria nascido na cidade italiana de **Milão**, por isso o bife preparado dessa maneira é chamado de bife à ▬.

b. Por sua vez, o macarrão à ▬, preparado com molho de carne moída e tomate, teria surgido na cidade de **Bolonha**, também na Itália.

c. Na Idade Média, o indivíduo que morava nos **burgos,** ou seja, nas pequenas cidades, e não nos campos, era chamado de ▬. Com o tempo, essa palavra adquiriu outro sentido: hoje chamamos de ▬ um indivíduo de boas condições financeiras.

d. O adjetivo ▬ também tem origem na Idade Média. Quem morava na **corte** (na cidade) era chamado de ▬. Hoje dizemos que um indivíduo é ▬ quando é bem-educado, refinado, gentil.

E AGORA?

A partir do que você aprendeu, formule uma regra para explicar quando usar –ês / -esa e quando usar –ez ou –eza.

ATIVIDADE IV

GRAFIA DAS PALAVRAS COM: S OU Z (-OSO / -OZO

OBJETIVOS: Identificar situações em que se deve escrever **–oso / -osa**

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que o aluno conclua que no caso de adjetivos que exprimem ideias de intensidade, abundância e que terminam com o som de **[ozo] e [oza]** escreve-se **–oso / -osa.**

COMO É QUE É?

- ✓ Idoso ou idoza? Maravilhoso ou maravilhoza?
- ✓ Como saber a forma correta de escrever essas palavras? Há alguma regra que ajude ou temos de memorizar a grafia de cada uma?

IMPORTANTE LEMBRAR!!!

- ✓ Substantivos derivados de adjetivos devem escritos com –ez / eza (rapidez, certeza, natureza);
- ✓ Os adjetivos pátrios e títulos de nobreza são escritos com –ês / -esa (inglês, inglesa); (marquês, marquesa).

1. Copie as frases a seguir, substituindo o retângulo pela palavra adequada.

a. Uma menina que teima muito é ■
b. Uma situação cheia de perigo é ■
c. Um acontecimento cheio de mistério é ■
d. Uma comida que tem muito sabor é ■
e. Uma pessoa que faz muita manha é ■
f. Uma cidade que tem muita população é ■

2. A que classe gramatical pertencem as palavras que você escreveu?
3. Considerando o sentido dessas palavras, o que elas têm em comum?
4. Como você escreveu essas palavras: com S ou com Z na última sílaba?
5. Procure no dicionário as palavras que você escreveu e verifique se você as grafou corretamente.

E AGORA?

A partir do que você observou, que regra você formularia para explicar quando usar –OSO ou OSA?

Não se esqueça de anotar mais essa regra e lembre-se sempre de consultá-la quando for escrever um texto e tiver dúvida de ortografia.

ATIVIDADE V

GRAFIA DAS PALAVRAS: COM S OU Z(-ISAR \ -IZAR)

OBJETIVO: Diferenciar o uso do –**isar** e do **-izar**

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que os alunos concluam que o **S** e **Z** permanece nas palavras derivadas, ainda que não saibam o processo de formação das palavras.

COMO É QUE É?

- ✓ Devemos escrever paralisar ou paralizar? Paralisação ou paralização?
- ✓ Como saber a forma correta de escrever essas palavras?
- ✓ Vamos descobrir mais uma regra sobre o uso do **S** ou **Z** entre vogais.

1. Lembrando-se do que é um verbo, transforme estas palavras em verbos no infinitivo.

economia	visual	canal	hospital	tranquilo
oficial	estéril	humano	real	suave
harmonia	útil	alfabeto	parabéns	ágil

2. Procure no dicionário as palavras que você escreveu e verifique se as grafou corretamente. Caso tenha errado, corrija.

3. O que você fez para transformar as palavras em verbos?

4. Agora, transforme estas outras palavras em verbo.

análise	pesquisa	liso	aviso	piso

a. Verifique no dicionário se você grafou corretamente as palavras, se não, corrija-as.

b. O que foi feito para transformar as palavras acima em verbos?

5. Junte-se a um colega e tentem responder ao desafio: por que alguns verbos terminam em -isar e outros em –izar.

IMPORTANTE!!!

Uma dica: observem com atenção como são escritas as palavras que deram origem aos verbos.

6. Monte um quadro abaixo de acordo com as indicações.

verbo	Substantivo abstrato[39]	adjetivo
Globalizar		
Alisar		
Alfabetizar		
Avisar		
hospitalizar		
improvisar		
humanizar		

a. Agora, preencha-o com palavras derivadas das palavras da primeira coluna. Atenção para a classe indicada.

b. Depois que tiver preenchido o quadro, confira no dicionário a grafia das palavras que você escreveu e, se houver alguma errada, corrija-as. Que regra você formularia sobre o uso do S e do Z nesse contexto?

7. As frases a seguir contêm algumas palavras grafadas incorretamente. Identifique-as e faça as correções necessárias.

a. Quando viu a menina, levou um susto tão grande que ficou paralizado: ela havia alizado o cabelo!

[39] Lembrar aos alunos, com exemplos, o conceito de substantivos abstratos.

b. Nesta fábrica, o leite é primeiro analizado, depois homogeneizado, esterilizado e, finalmente, envazado em embalagens próprias.

c. Precisamos evitar a banalisação da violência: atitudes agressivas devem ser penalizadas com rigor.

d. O filme traz sequências eletrisantes, mas também cenas fortes que podem escandalisar o público.

e. Quando terminar de estudar uma lição, tente sintetizar o conteúdo. Isso o ajudará a memorisar os principais conceitos.

f. A vítima estava agonizando quando a ambulância chegou. Felizmente, conseguiram hospitalisá-la a tempo.

g. O religioso frizou que não queria catequisar os moradores, mas sim ajudá-los na busca pela espiritualização.

E AGORA?

- ✓ A partir do que observou, que regra você formularia para explicar quando usar -izar ou -isar? E quando utilizar –izaçao \ isação ; -izado \isado; -izamento\ isamento?
- ✓ Escreva agora a regra e não deixe de consultar sempre que precisar revisar um texto e não quiser cometer erros de grafia.

ATIVIDADE VI

GRAFIA DAS PALAVRAS: S, Ç, X APÓS DITONGOS

OBJETIVOS: Grafar corretamente as palavras com **S, Ç e X** que que vêm antecedida de ditongo.

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que o aluno saiba:

- ✓ Reconhecer um ditongo;
- ✓ Que o som da consoante que vem após o ditongo ajude a determinar sua grafia : se ela tiver som de **S** (como em sapato), será grafada com **Ç;** se tiver som de **Z (**como em azar) será grafada com **S;** se tiver som de **CH** (como em ameixa) será grafada com **X.**

COMO É QUE É?

- ✓ Você lembra o que é um ditongo?
- ✓ Identificar um ditongo nos ajuda a saber como se escrevem certas palavras? Como?

1. Quando há duas ou três vogais lado a lado em uma palavra, como em meia, céu, Paraguai, dizemos que há um encontro vocálico. Circule o encontro vocálico de cada uma delas.

Saguão	prêmio	saúde	peixe	riacho	delinquente
Meu	cauda	boi	bairro	névoa	paciente

2. Nesses encontros vocálicos, muitas vezes pronunciamos uma vogal de forma mais forte do que a outra. Faça um círculo nas vogais fortes e um traço sob as vogais mais fracas dos encontros vocálicos. Atenção!!! Há casos em que as duas vogais do encontro são fortes.

Sai	saí	joelho	pões	mágoa
Uruguai	raiva	saúde	país	geografia

3. Quando separamos as palavras em sílabas, nem sempre as vogais do encontro vocálico ficam na mesma sílaba.

a. Separe as sílabas das palavras da atividade anterior.

b. Observe a colocação das vogais e semivogais em cada sílaba.

IMPORTANTE LEMBRAR!!!

Os ditongos podem ser:

Orais – quando nenhuma das vogais é pronunciada de maneira nasalizada: gaita, fauna, viu.

Nasais – quando a primeira vogal é pronunciada de maneira nasal (o som passa pelo nariz): mãe, canção, muito.

4. Separe as sílabas das palavras abaixo e circule os ditongos

Pousar	coisa	faixa	eleição	repousar
Ameixa	traição	caixa	peixe .	louça

5. Complete o quadro de acordo com as indicações.

Som de S como em sapato	Som de Z como em azar	Som de CH como em chave

a. Retome as palavras da questão anterior e sublinhe a letra que vem após o ditongo. Em seguida distribua as palavras pelo quadro, de acordo com o som dessa letra.

b. Como você formularia uma regra ortográfica a partir do que você observou?

6. Resolva as advinhas abaixo. Todas as respostas possuem um ditongo seguido de X, S ou Ç.

a. Depois do almoço ou do jantar. Alguém tem que me levar.

b. Fresca, seca ou em calda, quem me come sempre se esbalda.

c. Depois da peça ou do show, a plateia me usa para mostrar que gostou.

7. Complete as frases substituindo o ▬ por um S, X ou Ç.

a. Acusados de trai ▬ ão, os homens foram jogados no calabou ▬ o.

b. Meus irmãos são tão diferentes: um tem mania de perfei▬ ão, o outro é todo deslei ▬ ado.

c. Ou ▬a bem: não suporto mais suas quei ▬ as.

d. A velha senhora se afei ▬ oou totalmente ao cão.

E AGORA?

Saber identificar um ditongo nos ajuda a escrever corretamente certas palavras? Como? Dê exemplos.

ATIVIDADE VII

GRAFIA DAS PALAVRAS: MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO FONEMA /S/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS

OBJETIVOS: Identificar as múltiplas representações do fonema /s/ em um mesmo contexto.

RESULTADOS ESPERADOS: Considerando que se trata de uma irregularidade ortográfica e que, portanto, não existe uma regra a ser compreendida e inferida, espera-se:

- ✓ Que o aluno memorize a escrita do maior número possível de palavras com as diversas representações do fonema /s/, sobretudo aquelas que são mais usuais.
- ✓ Provocar no aluno curiosidade para que fique atento quanto à escrita de palavras desconhecidas.

COMO É QUE É?

- ✓ Você já observou que o som /s/ pode ser escrito com diferentes letras?
- ✓ Você já observou também que podemos escrever o /s/ com mais de uma letra?
- ✓ E então, como se deve escrever mássimo ou máximo? Massa ou masa? Espelho ou expelho? Picina ou piscina?
- ✓ Será que existe alguma regra para saber como escreve uma palavra quando tem o som de /s/?
- ✓ E quando não existe uma regra, o que devemos fazer?

1. Assinale a alternativa em que a palavra destacada está corretamente grafada na frase. Se tiver dúvidas, consulte um dicionário.

a.

A garota pediu **aussílio,** pois sua bagagem tinha **ecesso** de peso.	
A garota pediu **auxílio**, pois sua bagagem tinha **excesso** de peso.	
A garota pediu **auxílio**, pois sua bagagem tinha **essesso** de peso.	

b.

Seu comportamento foi **excepcional.**	
Seu comportamento foi **excepcional.**	
Seu comportamento foi **esepcional.**	

c.

Embora tenha feito um **excelente** trabalho, não será convidado, pois não faremos **exceção** de espécie alguma.	
Embora tenha feito um **ecelente** trabalho, não será convidado, pois não faremos **eceção** de espécie alguma.	
Embora tenha feito um **esselente** trabalho, não será convidado, pois não faremos **esseção** de espécie alguma.	

d.

Ele fez o **máximo** silêncio, mesmo assim, percebemos sua **aproximação**.	
Ele fez o **mássimo** silêncio, mesmo assim, percebemos sua **aprossimação**.	
Ele fez o **máxcimo** silêncio, mesmo assim, percebemos sua **aproxcimação**.	

e.

Ela ficou como **ecedente** no resultado do concurso porque havia **ecesso** de candidatos.	
Ela ficou como **excedente** no resultado do concurso porque havia **excesso** de candidatos.	
Ela ficou como **essedente** no resultado do concurso porque havia **essesso** de candidatos.	

2. Depois de corrigido o exercício, separe as palavras em destaque no quadro abaixo, conforme o que se pede.

Palavras escritas com X	Palavras escritas com XC

3.Você já observou que quando pronunciamos /s/, podemos representa-lo na escrita com várias letras e até com duas letras ao mesmo tempo, o que chamamos de dígrafos. Agora, vamos pesquisar em jornais e revistas 10 palavras que exemplifiquem cada representação do som /s/ e coloca-las no quadro abaixo, conforme as indicações. Fique atento às orientações abaixo.

ATENÇÃO!!!
C – Indica que as palavras devem começar com **C**, como em **certo** e **cinema.**
Quando há traços antes e depois da letra, indica que a letra está no interior da palavra.

- X -	- XC -

- c -	**-SC -**

- Ç -	**- SC -**

- SÇ	

4. Agora, vamos pensar em uma situação diferente. Existem palavras em que a letra “s” tem o som de /z/, como em “casa” e “maisena”. Procure novamente em jornais, revistas ou no dicionário palavras que sejam escritas com “s”, mas tenha o som de /z/ em seguida, coloque nos quadros abaixo.

Palavras em que a letra “S” tem o som de /z/

4. Agora, vamos brincar de bingo. O professor vai ditar 25 palavras. Você vai escrever uma em cada retângulo, seguindo qualquer ordem. Em seguida, o professor vai sortear as palavras e vai falando alto, cada palavra chamada, você vai marcando. Quem conseguir marcar primeiro as 5 palavras seguidas na horizontal ou na vertical diz, BINGO! Se as palavras estiverem escritas corretamente, o aluno ganha a rodada.[40]

[40] Professor, as palavras escolhidas para o bingo devem contemplar as múltiplas representações do fonema /s/ e do grafema “S”. O professor pode, ainda, combinar com os alunos algum prêmio para o (s) vencedor (es).

E AGORA?

Para aprender escrever corretamente, precisamos memorizar a escrita das palavras. Faça com os colegas cartazes contendo listas de palavras mais comuns que tenha o fonema **/s /** com todas as possibilidades de escrita.

LEMBRE!!!

Quanto mais uma palavra é usada no nosso dia a dia, maior cuidado devemos ter ao escrevê-

ATIVIDADE VIII

GRAFIA DAS PALAVRAS: USO DO H INICIAL

OBJETIVO: Memorizar palavras iniciadas com H que sejam de uso mais frequente.

RESULTADOS ESPERADOS: Considerando que se trata de uma irregularidade ortográfica e que, portanto, não existe uma regra a ser compreendida e inferida, espera-se que o aluno:

- ✓ Memorize a escrita das palavras mais comuns e por isso exige-se que escreva corretamente.
- ✓ Sinta-se provocado e que sua curiosidade seja aguçada para que fique atento quanto ao uso de palavras desconhecidas.

COMO É QUE É?

- ✓ Kaká é um jogador muito habilidoso ou muito abilidoso? Existe alguma regra para saber quando colocar H no início de uma palavra?
- ✓ E o que devemos fazer quando não há regras para resolver certa questão ortográfica?

1. Na lista de palavras a seguir, há algumas grafadas incorretamente, porque está faltando o H inicial. Descubra quais são elas e copie-as no caderno, escrevendo-as maneira correta. Consulte o dicionário sempre que tiver dúvidas.

Ovo	abitante	ontem	armário	umano	elefante	omem
Urbano	ipopótamo	erói	iguana	estado	oje	álito

☻ É difícil saber qual é a regra, não é? Há palavras começadas com som de **a, e, i, o, u** que precisam do **H** mudo[41] antes, e outras que se escrevem sem ele. Qual é a regra, afinal?

IMPORTANTE!!!

Vamos lembrar mais uma vez?

O que determina a existência ou não da letra **H** no início de uma palavra é sua origem. Como só especialistas sabem a origem de todas as palavras, o jeito de não errar na hora de escrevê-las é decorando a grafia ou consultando um dicionário quando tiver dúvidas.

a. Você acha que se usam com mais frequência as palavras **hipopótamo, hipotálamo** ou **hoje**?

b. Nós temos de procurar grafar sempre corretamente todas as palavras, mas qual dessas três palavras acima vale mais o esforço para decorarmos a grafia e nunca mais errar?

[41] Explicar aos alunos porque o H é considerada uma letra muda.

3. Observe as palavras a seguir:

Hábil	Hábito	Haltere	Harém	Hálito	Harmonia
Harpa	Haste	Hebraico	Hebreu	Hecatombe	Hectare
Hélice	Helicóptero	Herege	Hemograma	Hemorragia	Hepatite
Hera	Herança	Hierarquia	Hiato	Hibernar	Híbrido
Hidratar	Hiena	Hipnose	Hífen	Higiene	Hilário
Hindu	Hino	Honra	Hipócrita	Holandês	Holofote
Homicídio	Honesto	Hospedar	Horizonte	Horóscopo	Horrível
Horta	Hortelã	Hematoma	Hospital	Hostil	Humano

a. Escolha as palavras que você provavelmente usará com mais frequência na sua vida.

b. As cinco palavras abaixo são escritas com **H** inicial e são muito usadas, portanto, se você errar na grafia "pega muito mal".

Hoje	homem	hora	habitar	história

☻ Escreva cinco frases. Em cada uma deve aparecer uma das palavras escolhidas por você e uma das palavras do quadro.

c. Procure no dicionário o significado de três palavras desconhecidas para você. Depois leia suas frases para os colegas e veja se eles conseguem descobrir o significado da palavra escolhida.

4. Procure em jornais e revistas palavras que iniciam com a letra **H**. Recorte os parágrafos onde elas apareceram, cole-as no caderno. Dê um título para os parágrafos.

5. No quadro da questão 3, aparecem as palavras **hemograma** e **hemorragia** – ambas foram formadas com o prefixo grego **–hemo** que significa "sangue". Observem no quadro a seguir, outras palavras formadas com prefixos[42] de origem grega iniciados por **H**, bem como o significado delas.

Palavra iniciada por prefixo grego	Significado da palavra
heliocêntrico	Que tem o sol como centro
heptágono	Polígono de sete lados

[42]Explicar ao aluno que prefixos são partículas acrescentada s no início de palavras primitivas para formar outras palavras e que esses prefixos possuem sentido, podendo, em muitos casos modificar o significado da palavra original.

hexacampeão	Que foi seis vezes campeão
hidroavião	Avião que pode pousar na água e dela decolar
hipertensão	Pressão sanguínea superior à normal
Homógrafo	Que possui a mesma grafia

a. Com base nessas palavras e em seus significados, diga o sentido de cada prefixo destacado.

b. Consulte o dicionário e copie outras palavras iniciadas pelos mesmos prefixos.

c. Você acha importante conhecer o significado de prefixos como esses? Por quê?

6. Existem palavras que têm sentido bem diferentes, mas só se diferenciam, na escrita, pela presença ou não do **H** inicial. Nas frases a seguir, descubra qual delas é a mais adequada ao contexto. Substitua o ▬ pela palavra escolhida. Caso tenha dúvidas, consulte o dicionário.

a. O que ▬ (houve \ ouve) com você? Está com um ar tão abatido.
b. Não faça nada por ▬ (ora \ hora). Espere meu telefonema.
c. O muro da velha casa está coberto de ▬ (era \ hera = erva

E AGORA?

Para aprender a escrever corretamente, precisamos memorizar a escrita das palavras. Faça com os colegas cartazes contendo listas de palavras que iniciam com H e que é muito importante escrever corretamente. Cole-os na parede, para lembrar sempre.

ATIVIDADE VIII

GRAFIA DAS PALAVRAS: com –ão ou –am

OBJETIVO:

- ✓ Distinguir quando escrever **–ão** ou **–am**;
- ✓ Elaborar uma regra para o uso do **-ão** e do **–am**.

RESULTADOS ESPERADOS: Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- ✓ Utilizar o sufixo adequado de acordo com o tempo verbal;
- ✓ Estabelecer relação de sentido das terminações **–ão** e **–am** com o tempo verbal;
- ✓ Usar adequadamente o –ão para o futuro e o ***–am*** para o pretérito e outros tempos verbais.

COMO É QUE É?

- ✓ As ações verbais são realizadas em quais tempos?
- ✓ Existe diferença em escrever –ão e –am no final de um verbo? E o que isso tem a ver com os tempos verbais?

☺ **Leia a notícia abaixo e faça o que se pede:**

"Eclipse" é o melhor filme da saga, mas ainda não convence

Sete meses após o lançamento da "Lua Nova", a Saga Crepúsculo ganha mais um capítulo cinematográfico nesta quarta-feira (30), com a estreia de "Eclipse". Mais uma vez, adolescentes de todo o mundo lotarão as salas para ver Edward e Jacob disputando o coração de Bella, gritarão quando os atores aparecerem na telona e voltarão para casa suspirando ansiosos para ver o longa novamente. Para quem não é fã da franquia, será preciso paciência.

Há notícias de que nos Estados Unidos, fãs acamparam uma semana antes à espera do lançamento. No Brasil, não se esperam manifestações tão exageradas, mas estão previstas pré-estreias lotadas e sessões já nesta madrugada. Os adolescentes não se decepcionarão – "Eclipse" é o melhor dos três filmes. [...]

☺ **Leia a nova versão do texto.**

Sete meses após o lançamento da “Lua Nova”, a Saga Crepúsculo ganhou mais um capítulo cinematográfico nesta quarta-feira (30), com a estreia de “Eclipse”. Mais uma vez, adolescentes de todo o mundo lotaram as salas para ver Edward e Jacob disputando o coração de Bella, gritaram quando os atores apareceram na telona e voltaram para casa suspirando ansiosos para ver o longa novamente. Para quem não é fã da franquia, será preciso paciência.

Nos Estados Unidos, fãs acamparam uma semana antes à espera do lançamento. No Brasil, as manifestações não foram tão grandes, mas contamos com pré-estreias lotadas e sessões desde à madrugada. Os adolescentes mostraram que não se decepcionaram – para eles, “Eclipse” é o melhor dos três filmes. [...]

1. Qual é a novidade que a notícia em sua primeira versão anuncia?
2. O que você percebeu de diferente entre os textos 1 e 2?
3. Complete a segunda coluna do quadro a seguir colocando os verbos da segunda versão do texto, de acordo com os verbos da primeira coluna.

1ª versão	2 ª versão
lotarão	lotaram
gritarão	
voltarão	
acamparão	

a. Diga em que tempo verbal estão os verbos das colunas.

( ) ações que aconteceram e se encerraram no passado;

( ) ações que acontecerão no futuro.

4. Se as ações dos verbos destacados estivessem acontecendo agora, que tempo teríamos? Como ficariam esses verbos?
5. O texto abaixo trata-se de uma notícia de um fato ocorrido no Chile em 2010. Substitua os símbolos flexionando os verbos que estão dentro do parêntese, pelo contexto, veja um dos tempos adequados: presente, pretérito e futuro (cuidado para a terminação dos verbos).

Sobreviventes de queda de avião visitaram mineiros no Chile

Quatro sobreviventes de uma famosa queda de avião nos Andes visitaram neste sábado os mineiros presos em uma mina no Chile desde agosto.

Falando com os 33 mineiros por uma câmera de vídeo, os quatro sobreviventes uruguaios ▬ (dizer) ter trazido uma mensagem de esperança para os mineiros e seus familiares.

Os quatro ▬ (fazer) parte de um grupo de 16 sobreviventes que ▬ (passar) 72 dias presos em condições extremas na Cordilheira dos Andes, até serem resgatados.

Durante o período, alguns deles ▬ (ter) que comer a carne de outros passageiros mortos no acidente para sobreviver.

[...]

Os sobreviventes uruguaios se ▬ (reunir) com parentes dos mineiros e ▬ (contar) que vieram expressar sua solidariedade. ▬ (dizer) ainda estar confiantes de que os mineiros ▬ (sair) com vida e ainda ▬ (viver) vidas fantásticas.

[...]

Os parentes dos mineiros ▬ (elogiar) o gesto de solidariedade. Assim como os sobreviventes do acidente de avião ▬ (lutar) para sobreviver, os mineiros também ▬ (lutar).

Adaptado de BBC, 4 set. 2010. Disponível em <htt://www.bbc.co.uk/portuguese/notícias/2010/09/100905 _mineirosvisita_bashtml>.

E AGORA?

Quando devemos escrever **–ão** e quando escrever **–am** no final dos verbos? Discuta em grupo, junto com o seu professor, elabore a regra e escreva-a no seu caderno de ortografia e faça um cartaz para fixar na sala. Servirá de fonte de pesquisa para você e seus colegas.

As atividades metacognitivas que foram propostas nesse tópico levarão os alunos a refletir sobre algumas dificuldades que manifestaram na escrita. Foram organizadas em forma de sequência porque facilita a sistematização do ensino-aprendizagem das notações ortográficas.

Duas seções são constantes em todas:

Como é que é? - é uma espécie de motivação inicial que introduz questões que problematizam a ocorrência ortográfica a ser estudada;

E agora? – é o momento do aluno, mediado pelo professor, sistematizar o que foi estudado, elaborando a regra ou reconhecendo as irregularidades e a forma mais viável de superá-la.

É imprescindível que a cada atividade seja feito o registro coletivo do que foi observado e inferido pelos alunos. As conclusões devem ser colocadas em cartazes e afixados para que os alunos possam consultar sempre que necessário.

As regras elaboradas pelos alunos não precisam obedecer à nomenclatura, o fundamental é que eles as compreendam, pois o que se objetiva é promover tanto a sistematização do ensino da escrita, quanto a participação do aluno que poderá refletir a partir de suas dificuldades.

6 CONSIDERAÇÕES

Historicamente, o ensino da língua materna tem se ancorado em uma gramática normativa alheia ao modo de falar e de escrever dos seus usuários. Não é por acaso que se testemunha, diuturnamente, depoimentos de alunos que execram a sua língua, tais como*: "eu odeio português"; "português é muito difícil"; "eu não sei nada de português"; "eu não consigo aprender português".*

Os depoimentos supracitados revelam a incongruência que se estabelece entre a língua falada pelos alunos e aquela que é ensinada na escola, ao mesmo tempo que provocam alguns questionamentos: Como odiar uma língua da qual se é falante desde as primeiras palavras? Por que é tão difícil dominar a escrita de uma língua materna? Como dizer que não entende, que não consegue aprender uma língua em que se comunica desde os primeiros balbucios? De que língua estão falando esses estudantes, afinal? É como se fossem dois sistemas diferentes e este fosse um país bilíngue, de forma que o aluno não encontra sentido naquilo que aprende, uma vez que as atividades realizadas e os conteúdos ensinados são estranhos a ele. Isso dissemina e legitima uma concepção de que a variante linguística propagada como de *menor prestígio,* "*não presta; nós falamu e escevemu tudo errado".*

Ao prefaciar o livro *Porque a escola não ensina gramática assim?,* Mollica (2014) acena para o grande desafio que se impõe a todos os envolvidos na educação, o de instaurar modelos educativos que traduzam os ideais dos PCNs com relação à linguagem. É também sobressalente, na fala da autora, o questionamento acerca do modo como a escola pode conjugar "os usos varáveis das comunidades de fala e as diferenças sociossimbólicas das construções linguísticas varáveis por parte dos usuários de uma mesma língua" (MOLLICA, 2014, p.10).

Preocupações e questionamentos como esses fazem suscitar iniciativas que vislumbram uma renovação no ensino de língua portuguesa. Nas últimas décadas, esse avanço tem-se cristalizado, com as tentativas de se estabelecer uma conexão entre a língua ensinada na escola com a que se fala e se escreve fora do ambiente escolar. Contudo, essa nova pedagogia instalou a *ditadura do texto* de forma que tem sido priorizado, acima de tudo, o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao aluno ler e produzir textos significativos.

Em um trabalho cujo tema é o ensino-aprendizagem da ortografia, parece irrelevante iniciar as considerações finais com esse tipo de discussão. Entretanto, o grande problema que envolve o ensino-aprendizagem da ortografia, elemento de investigação dessa pesquisa, emergem de questões como essas. No contexto atual, tomar a ortografia como objeto de estudo

nas aulas de língua portuguesa, configura, para muitos, um retrocesso, uma volta ao tradicional, pois a preocupação com a normatização da língua escrita é algo fossilizado e obsoleto, todavia, não se pode ignorar que um texto, por mais que esteja bem construído, obedecendo a toda a sequência prototípica do seu gênero, se contiver muitos erros ortográficos, terá o seu propósito comunicacional afetado. Isso confere à ortografia uma importância basilar para as atividades textuais, de forma que o seu ensino não onera o trabalho com o texto, pelo contrário, legitima, reforça e fortalece. É categórica a assertiva de Morais(2010) de que os erros de ortografia suscitam censura e discriminação, dentro e fora da escola. Pode-se constatar que o rendimento ortográfico do aluno é tomado como competência textual.

Esse estudo possibilitou uma revisita, tanto no campo teórico, quanto no prático, às mais variadas concepções que norteiam o ensino de ortografia e que advém de reflexões como as que iniciamos nossas considerações e nos parece pertinente, nesse momento, retomá-las.

Em primeiro lugar, é disseminada uma concepção de que a aprendizagem da ortografia decorre da convivência com material escrito e que à medida que o professor fomenta a leitura dos mais variados gêneros está possibilitando ao aluno apropriar-se das regras que regem o sistema ortográfico da língua escrita. Assim, o professor sente-se desobrigado de ensiná-las, porque o seu aprendizado é espontâneo e assistemático, depende, unicamente, do esforço e do interesse do aluno. Em último caso, compete à família proporcionar uma cultura de leitura aos seus filhos. A ele, o professor, cabe apenas a tarefa de motivá-lo para que se torne um leitor.

Uma segunda postura, também bastante espargida, é a de que o conhecimento da ortografia se dá de forma mecânica, apenas através de treinos e repetições. Para isso, as atividades que se propõem no estudo da ortografia, pouco acrescentam ao educando no desenvolvimento das habilidades de pensar, de refletir, de entender os porquês. Tampouco os capacitam para empregar os conhecimentos adquiridos em situações similares.

Como marco inicial desse estudo, analisou-se como se dá a abordagem do ensino da fonologia-ortografia, no livro didático da coleção - *Jornadas. Port–Língua Portuguesa, de Delmanto e Carvalho (2012*) - utilizado pelos alunos sujeitos da pesquisa, especificamente, no volume 1, direcionado ao 6º ano escolar. Comprovou-se, que essas duas visões são reproduzidas na forma da abordagem e que a preocupação com a ortografia é periférica, visto que o foco atém-se apenas ao uso de algumas letras que se encontram em contextos competitivos. Destacam-se os tópicos:

i. Somente em uma atividade o assunto é tratado explicitamente ao referir-se sobre o uso das palavras *separado, tudo junto, a gente e agente*. A atividade propõe certa reflexão, mas apenas contextual, o aspecto semântico, sem tocar na dificuldade da palavra em si;

ii. O tópico que trata da Fonologia (sons da língua) propõe atividade acerca das múltiplas relações entre alguns grafemas e fonemas: X, C, G ou J, Q ou Qu, G ou GU, todavia se limita única e exclusivamente ao fato fonológico, ignorando as enormes dificuldades que os alunos, e usuários da escrita de forma geral, possuem em lidar com essas múltiplas representações e sem levá-los à inferência do caráter gerativo favorecido por algumas regras contextuais;

iii. A atividade proposta constitui-se em uma mera verificação e memorização;

iv. O livro pontua muito levemente, apenas a título de informação, o fenômeno da ditongação como o *M* e o *N* nasalizado em final de palavras, por exemplo, [bem]/ [beim];

v. A ortografia é tratada de forma assistemática na medida em que nas atividades de produção de textos, propõe-se que o aluno faça as correções ortográficas, sem direcioná-las, nem propor um estudo sistemático, deixando subjacente que o aluno já possui domínio das notações e/ou que deve aprender sozinho.

Ressalta-se, porém, que foi uma análise inicial e que, somente uma investigação dessa natureza, já constitui outra dissertação ou mesmo, uma tese.

Esse tratamento dispensado à ortografia, ou mesmo à ausência de qualquer tratamento, tem trazido consequências nefastas para os estudantes e usuários da língua em geral. As pessoas dentro e fora da escola têm medo de redigir qualquer texto, porque receiam errar. *Errar*, para os alunos ao escrever um texto, adquire a conotação de 'errar ortograficamente', porque não é ensinado a eles ortografar, mas se exige rendimento. Isso se reflete na resistência da maioria à ação de escrever, não obstante à supravalorização franqueada às atividades de produção textual nas aulas de língua portuguesa.

A análise dos dados obtidos nos textos dos alunos da turma pesquisada e da turma controle, ilustra bem essa realidade. Registraram-se situações de escrita muito aquém do domínio esperado para um aluno que, supõe-se, já tenha superado essa fase bem preliminar de escrita, mas que apresenta, inclusive, problemas de hipersegmentação, inversões, erros atípicos, alterações ortográficas peculiares de aprendizes que ainda não extrapolaram a fase alfabética da escrita.

Ora, se o aluno ainda não adentrou as inconsistências do sistema alfabético, não poderá internalizar as formas escritas convencionadas pela norma ortográfica. Como consequência, esse aluno, terá sérias dificuldades para evoluir em qualquer outra disciplina, pois os problemas de escrita tendem a se reproduzirem na leitura, gerando um círculo vicioso. Fato comprovado e ratificado: os alunos que apresentaram os piores índices na pesquisa são também aqueles com pior rendimento escolar.

Uma terceira postura observada, embora timidamente, é a que propõe um ensino de ortografia em uma perspectiva cognitiva. Conforme os postulados dessa abordagem, sendo a ortografia uma convenção de codificação da escrita da linguagem oral, influenciada pela morfologia, pela fonética, pela fonologia e pela semântica, possui propriedades regulares e irregulares que precisam ser ensinadas ao aluno, que precisa internalizá-las para escrever corretamente. Tal apropriação envolve um processo de reflexão no qual os alunos precisam estar inseridos, mediados pelo professor.

Nesse trabalho no qual se buscou investigar as representações mentais dos alunos sobre a norma ortográfica, ou seja, o que está subjacente aos erros que eles cometem em sua escrita, defende-se a terceira postura, porque se acredita que é a interação que permite ao aluno levantar hipóteses na tentativa de solucionar suas dificuldades ao escrever. Essa empreitada demanda do professor, o embasamento em teorias que lhe darão suporte para que possa desenvolver ações estratégicas que fomentem esse intercâmbio de conhecimentos entre professor e aluno / aluno e aluno, levando-os a refletir sobre o que estão aprendendo, pois a internalização de qualquer saber acontece coletivamente (VIGOTSKY, 1988).

A primeira questão que gerou o tema dessa pesquisa foi o motivo de existir tanta heterogeneidade na escrita ortográfica dos alunos de um mesmo ano escolar uma vez que, grande parte, vinha de um mesmo percurso escolar, com as mesmas condições pedagógicas

Especulando-se respostas, levantou-se a hipótese de que *os erros ortográficos dos alunos variam em função do conhecimento da norma e que o desempenho ortográfico está relacionado ao nível de explicitação com o qual eles elaboram seus conhecimentos.* Os dados coletados demonstraram que os erros dos alunos com pior desempenho diferem quantitativa e qualitativamente dos erros daqueles com melhor desempenho. A análise comparativa revelou que o último grupo, além de cometer menos erros, as tipologias são mais ligadas às situações de múltiplas representações, relações de concorrências e palavras menos usuais e, ainda nas infrações intencionais exploraram erros significativos que atingem as questões mais cruciais nas correspondências fonográficas. Alguns alunos desse grupo atingiram o nível E2 e E3. Por outro lado, os alunos com pior desempenho ortográfico, além de cometerem as mais variadas alterações, suas transgressões foram superficiais, não afetavam a norma ortográfica e, nas interações, não conseguiram referir nem justificar seu erros, tanto os reais quanto os propositais.

Existe uma heterogeneidade muito grande no desempenho dos alunos e esse fato não pode ser ignorado pelo professor, que precisa buscar estratégias diferenciadas que possibilitem a todos os alunos avançar na sua aprendizagem. Os resultados obtidos apontaram para a premência de que se tome a ortografia como objeto de estudo, pois uma escrita correta é

resultado da compreensão e apreensão das características notacionais da ortografia. Um mero contato com a língua escrita não proporciona uma abstração dos princípios ortográficos, portanto não propicia uma aprendizagem de forma gerativa, embora auxilie no caso das irregularidades, visto que a leitura oportuniza a criação de uma memória visual, o que confirma a hipótese de que *a aquisição das normas ortográficas pode ser afetada pelo fator frequência.*

Pôde-se dessa forma corroborar todas as asserções que conduziram a pesquisa. Confirmar as hipóteses não significou, porém, que os alunos galgaram um grau de excelência ortográfica, atingindo nível E3. Dada a fragilidade do estudo, sobremaneira, do tempo, poucos chegaram a esse nível. Contudo foi significativo o número dos que migraram de E1 para E2. Infelizmente, alguns continuaram no N1. Sentiu-se, portanto, a necessidade de que esse estudo seja retomado e realizado de modo longitudinal, ou que outras pesquisas sejam implementadas, de forma que se possa acompanhar o processo gradual do aprendizado das normas ortográficas de um mesmo grupo de alunos, no percurso do 6º ao 9º ano, com a distribuição de uma grade dos conteúdos, conforme o grau de dificuldades. Aplica-se muito bem a esse propósito o modelo utilizado nessa pesquisa, de *Redescrição Representacional* referido por Karmiloff-Smith (1986, 1992 e 1995), e adaptado ao estudo da ortografia por Morais (2010): parte-se do conhecimento implícito do aluno (nível 1) para que ele passe pelos dois níveis de explicitação (E1, E2), até atingir o nível de explicitação verbal, E3.

Um dado inovador nesse trabalho são as atividades propostas no capítulo quatro, exigência do programa – PROFLETRAS, que contemplam as diferentes motivações dos erros coletados e que são perenes na escrita dos alunos. Optou-se por sequências didáticas, conforme proposição de Morais (2000), Melo (2007) e Nóbrega (2013), porque correspondem a essa proposta de ação pedagógica, na qual se parte do implícito para que o aluno obtenha a habilidade de verbalizar as regras e aplicá-las nas situação similares, ou seja, procurou-se obedecer a um esquema de estudo da ortografia em consonância com os postulados do modelo gerativo. Algumas atividades são voltadas para as regularidades contextuais, objetivam levar o aluno a pensar e sistematizar as regras, essa sistematização é imprescindível para que aprendam efetivamente a regra e saibam aplicá-la em situações reais de escrita. Outras, tratam das irregularidades, priorizam-se as palavras que os alunos usam com mais frequência e que são mais comuns, trabalha-se com a noção de famílias, sugere-se o uso do dicionário, que poderá ser um grande parceiro do aluno e do professor, desde que o seu uso seja otimizado e orientado.

Por fim, reiteramos que, para ensinar o aluno a escrever, o professor precisa primeiramente desenvolver neles a habilidade de pensar, para que assumam uma postura reflexiva acerca das propriedades da norma ortográfica da língua portuguesa, com todas as suas

restrições. O desafio está posto: implementar práticas pedagógicas que levem em conta a cognição. Não é uma tarefa fácil, contudo, é uma tarefa possível.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita:** O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, Maria B. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org.) **Aquisição da linguagem** – questões e análises. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

BARBEI|RO, Luís Filipe**. Ortografia – Quadro Geral -** ILTEC. www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_ortografia_quadro-geral.pdf. Acesso em 29/03/2015

BAUER, Martin W., GASKELL, George (orgs): **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Quareschi. – 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**- Porto Alegre: EDIPCRS, 2005.

_____. A sílaba e seus constituintes**.** In. **Gramática do português culto falado no Brasil: volume II: a construção fonológica da palavra**/ coordenador geral Ataliba T. de Castillo; org. Maria Bernadete M. Abaurre (Org.) – São Paulo: Contexto, 2013

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa:** São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Porque a escola não ensina gramática assim?** (Org.): Bortoni- Ricardo, Stella Maris [et. all.]- 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BYBEE, J. **Phonology and language use**. Cambridge University Press, 2001.

CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. **Diante das Letras. A Escrita na Alfabetização**. São Paulo: FAPESP, 1999.

CAGLIARI, L. C**. Alfabetização &Linguística.** São Paulo: Ed. Scipione. 2009.

_____.**Alfebetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU.** São Paulo: Scipione. 1999.

CALLOU, dinah e LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

CAMARA JR.; Joaquim, M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **Problemas de Linguística descritiva**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

COLLISCHON, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**- 4 ed. Porto Alegre: EDIPCRS, 2005.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. Descartando fonemas: A representação mental na Fonologia de Uso. In: HORA, Dermeval da e Collischonn, Gisela, (Org). **Teoria Linguística**: fonologia e outros temas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 203.

_____, Thaís. F**onética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2009

_____, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
.
DA HORA, D. da.**Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em HTTP://goo.gl/eeYle. Acesso em 10 de junho em 2013.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO, Laís B. de. **Jornadas. Port –Língua Portuguesa** – 6º ano. 2 ed, – São Paulo: Saraiva, 2012.

EYSENCK, Michael W. e KEANE, Mark T. **Psicologia cognitiva:** Um Manual introdutório. Tradução: Wagner Gesser e Maria Helena Fenalti. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1979].

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J**. Linguística e ensino do português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1985

QUIMARÃES, R.M. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. UFP, Pelotas, RS,2005.

HAUPT, K. **Formação docente e a fonética e fonologia:** o ensino da ortografia. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.

HEINIG, Otília leite de Oliveira Martins. In. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

HORTA, I.V & MARTINS, M.A. **Desenvolvimento e aprendizagem da Ortografia:** implicações educacionais. In Análise Psicológica. 2004, (XXII):213-223

KATO, Mary, A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística – São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, I.G.V. **O Texto e a Construção dos Sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática. 11ª edição. 1995.

LEAL, T.F.; ROAZZI, A**.** A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Iveuta de Abreu**. Cenas de letramentos sociais** – Recife: Programa de Pós-Graduação em letras da UFPE, 2006.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi de. Cognição e linguística. In: **Cognição e linguística:** explorando territórios, mapeamentos e percursos / org. Ana Cristina Pelosi de Macedo et, ali. – Caxias do Sul, RS: Educs; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

MIRANDA, Ana Rute Moresco & Matzenauer, Carmém Lúcia Barreto. **Aquisição da Fala e da Escrita:** relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [35]:359-405,janeiro/abril 2001
periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1626/1509

MIRANDA, A, SILVA, M. e MEDINA, S. ***O sistema ortográfico do português e sua aquisição****. Linguagem e Cidadania (Revista Eletrônica). UFSM, Santa Maria, v. 16, 2005.*

MIRANDA, Ana Rute. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. Santa Maria, **Revista de Letras**, 2007.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPCRS, 2005.

MELO, *Kátia Leal Reis de* . **Refletindo sobre a ortografia na sala de aula.** (Org.): Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Morais e Kátia Leal Reis de Melo. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. **Porque a escola não ensina gramática assim?** (Org.): Bortoni-Ricardo, Stella Maris [et. all.] 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna**.** "Sebra – ssono – pessado – asado" O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MONTEIRO, Carolina reis**. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas/RS, 2008.

MORAIS, A.G.de. Escrever como deve ser. – In: TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Além da Alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MORAIS, A.G.de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes (org**.). O aprendizado da ortografia.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAIS, A. Gomes. "Por que gozado não se escreve com U no final?" – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAIS, A. Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. ***Investigações em Ensino de Ciências***, Porto Alegre, v. 1, n. 3, pp. 193-232, 1996. http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/moreira.htm. Revisado em 1999, atualizado em 2004. Trabalho apresentado no Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências - Linguagem, Cultura e Cognição, UFMG,1997.

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

NUNES, Terezinha e BRYANT, Peter. **Leitura e ortografia. Além dos primeiros passos;** Tradução: Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação dos professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PINTO, A. C. **Memória, cognição e educação**: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas(Eds.), Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores (pp. 17-54). Lisboa: Edinova. Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto - Porto, Portugal, 2001.

PINTO, M.ª da G. L. C. — **A Ortografia numa perspectiva psicolinguística.** Revista ICALP, vol. 20 e 21, Julho - Outubro de 1990, 11-36. Repositório do ISPA.http://hdl.handle.net/10400.12/497. Acesso em 10/02/2014.

REGO, L. L.B e BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RODRIGUES, Sónia Valente. **Fonética e Fonologia ensino da língua materna:** modos de operacionalização. Faculdade de letras do Porto. Centro de linguística do Porto. 2005. http://web.letras.up.pt/srodriguessvrodrigues@sapo.pt. Acessada em 15/04/2014.

SARAIVA, Alexandre Macêdo. Cognição e categorização: uma revisão teórica**.** In: / org. MACEDO, Ana Cristina Pelosi (Org.) **Cognição e linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos – Caxias do Sul, RS: Educs; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral** (1960). 22ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor**. Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Alexsandro da. e MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. **IN: Ortografia na sala de aula.** (Org.) Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Morais e Kátia Leal Reis de Melo. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.144 p.

SILVA, Miriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981. (Ensaios;75).

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004 http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002. Acessado em 09/01/2015.

TESSARI, Elita Maria Bianchi. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas –** A presença da fonologia na ortografia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas-RS, 2002

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Além da Alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Editora Ática, 2000

ZANELLA, Maura Spada. **Ortografia no ensino fundamental:** um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita**.** *Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.109-125. Acessado em 09/01/2015*

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

ZORZI, Jaime Luiz **Como escrevem nossas crianças?:** Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS: ENTREVISTA INFORMAL

1. Os alunos foram interrogados individualmente e coletivamente para que exprimissem o seu entendimento por erro ortográfico;
2. Foi pedido que pronunciem bem a palavra; os alunos foram questionados acerca do porquê do erro e instigados a identificar as possibilidades de acertos.
3. Os alunos indicaram o maior número possível de hipóteses até chegarem à escrita correta.
4. Auxiliados pelo professor, indicaram palavras que, segundo eles, pertencem ao mesmo grupo de relação grafema/fonema.
5. Após as transgressões intencionais: Os alunos foram interrogados individualmente para que manifestassem o seu entendimento por erro ortográfico. A cada palavra discutida, de forma compartilhada, indicavam a infração cometida, explicavam sua escolha e justificavam a existência ou não de alguma regra que o ajudasse a evitar o erro. No caso de resposta positiva, pediu-se que tentassem explicá-la.

APÊNDICE 02: CARTA DE CONSENTIMENTO

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTILHON RIBEIRO SOARES
RUA DELFIM MOREIRA Nº 1848 – BAIRRO LOURIVAL PARENTE FONE(86) 3215-7958

DECLARAÇÃO

Eu **JOANA MARIA DA COSTA MONTEIRO,** na qualidade de responsável pela **ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTILHON RIBEIRO SOARES",** autorizo a realização da pesquisa intitulada **REPRESENTAÇÕES MENTAIS DE ALUNOS DO 6º ANO ACERCA DAS PROPRIEDADES ORTOGRÁFICAS** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **MARIA MEYRE GOMES NUNES**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, 06 de agosto de 2014

Joana Maria Costa Monteiro

ASSINATURA E CARIMBO

Joana Maria Costa Monteiro
Diretora ATP/SEMEC Nº 0536/2014
CPF 226.458.293-68
E. M. Prf° Antilhon Ribeiro Soares
CNPJ: 01.045.687/00

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

APÊNDICE 03: TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**Representações Mentais de alunos de 6º ano acerca das Propriedades Ortográficas".**

Neste estudo pretendemos **Refletir sobre as representações mentais de alunos do 6º ano acerca das regras ortográficas, investigando seu desempenho e as práticas pedagógicas, ações e estratégias utilizadas pelo professor no ensino da língua escrita**.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto advém da experiência de anos em salas de aulas confrontada com a enorme dificuldade dos alunos de todas as séries em relação ao desempenho da escrita ortográfica. Aliada a essas inquietações pessoais, soma-se o panorama desenhado pelos resultados de Avaliações Nacionais e Internacionais que têm corroborado o fato de estudantes brasileiros, sobretudo os de escola pública, evidenciarem níveis de proficiência em Língua Portuguesa aquém do desejável, quando se sabe que o domínio da escrita padrão é um divisor social, pois, sem ele, a participação do indivíduo em um mundo por onde circulam tantas informações fica limitada.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

A presente pesquisa será de natureza quanti-qualitativa interpretativa e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

a) Produção de textos espontâneos dos alunos (Os erros serão extraídos e registrados em uma ficha, arrolados em grupo de acordo com a categorização);
b) Ditado interativo;
c) As palavras apresentando erros ficarão agrupadas em slides para serem mostrados à turma. Em ação compartilhada e interativa, os alunos serão interrogados acerca dos erros.
d) Transgressões intencionais;
e) Entrevistas individuais e coletivas;
f) Análise das entrevistas, para que se possa avaliar o nível de explicitação dos alunos.
g) Novas produções espontâneas.

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20_____.

_____
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

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARIA MEYRE GOMES NUNES
ENDEREÇO: RUA MARECHAL DUTRA, 4300
TERESINA – PIAUÍ - CEP: 64022250
FONE: (86)32201948 - 99883590/ E-MAIL: MEYREGN@YAHOO.COM.BR

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

APÊNDICE 04: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Representações **Mentais** dos alunos de 6º ano acerca das Propriedades Ortográficas". Nesta pesquisa, pretendemos Refletir sobre as representações mentais de alunos do 6º ano acerca das regras ortográficas, investigando seu desempenho e as práticas pedagógicas, ações e estratégias utilizadas pelo professor no ensino da língua escrita.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto advém da experiência de anos em salas de aulas confrontada com a enorme dificuldade dos alunos de todas as séries em relação ao desempenho da escrita ortográfica. Aliada a essas inquietações pessoais, soma-se o panorama desenhado pelos resultados de Avaliações Nacionais e Internacionais que têm corroborado o fato de estudantes brasileiros, sobretudo os de escola pública, evidenciar níveis de proficiência em Língua Portuguesa aquém do desejável, quando se sabe que o domínio da escrita padrão é um divisor social, pois, sem ele, a participação do indivíduo em um mundo por onde circulam tantas informações fica limitada. Objetiva-se investigar as principais dificuldades ortográficas dos alunos do 6º ano da Escola Municipal Antilhon Ribeiro Soares, Teresina-Piauí; como eles representam essas dificuldades e de que forma é tratado esse objeto de ensino. Principalmente, pretende-se fomentar em alunos e professores a reflexão do por que, do como e do para quê da existência de uma norma ortográfica, com fins de encontrar caminhos para a inovação eficaz do seu ensino e aprendizado, possibilitando ao aluno a possibilidade de reconstruir em sua mente o sistema alfabético e com isso, ampliar seu domínio da linguagem escrita.

A presente pesquisa será de natureza quanti-qualitativa interpretativa e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

a) Produção de textos espontâneos dos alunos (Os erros serão extraídos e registrados em uma ficha, arrolados em grupo de acordo com a categorização);
b) Ditado interativo;
c) As palavras apresentando erros ficarão agrupadas em slides para serem mostrados à turma. Em ação compartilhada e interativa, os alunos serão interrogados acerca dos erros.
d) Transgressões intencionais;
e) Entrevistas individuais e coletivas;
f) Análise das entrevistas, para que se possa avaliar o nível de explicitação dos alunos.

Novas produções espontâneas

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Como qualquer investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos.

Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20_____.

_____

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
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARIA MEYRE GOMES NUNES
ENDEREÇO: RUA MARECHAL DUTRA, 4300
TERESINA – PIAUÍ - CEP: 64022250
FONE: (86)32201948 - 99883590/ E-MAIL: MEYREGN@YAHOO.COM.BR

ANEXOS

ANEXO 01: TEXTO PARA DITADO INTERATIVO

A ORIGEM DA LAVOURA

A princípio a Terra não era boa nem farta. Não tinha peixes nas águas, animais nos matos e pássaros nos céus. Não se conhecia o fogo. Não existiam frutos e legumes. Os índios alimentavam-se de farelo de palmeira em decomposição, de lagartas e orelhas-de-pau. Certo dia, um jovem índio, andando pelo mato, viu sentada no seu caminho uma linda moça.

- Quem é você? De onde veio? - perguntou ele

- Vim do céu - respondeu ela - Meu pai e minha mãe ralharam comigo, e vim embora, descendo com a chuva....

Como todos os índios tinham descido do céu, embora por outro caminho, o rapaz não duvidou daquelas palavras e muito se alegrou com a ideia de encontrar uma moça bonita para ser sua noiva. A moça era acanhada e se mostrava receosa de encontrar-se com as outras índias. Por isso, ambos esperaram que o dia fosse embora e, sob a cortina da noite, chegaram na casa da mãe do rapaz, onde, sem que ninguém visse, o índio escondeu a moça num enorme cesto de palha cuja boca fechou com cera. Assim, ela passava os dias escondida, esperando a noite, quando o namorado vinha e a fazia sair do grande cesto. Mas a mãe do índio ficou curiosa em saber o que tinha dentro daquele cesto e descobriu ali a filha do céu. Quando a história foi revelada, o rapaz abriu o cesto de palha em plena luz do dia. Mas a menina não queria sair de lá. Baixou a cabeça e custou a levantar. Todos admiraram a beleza da filha do céu, fizeram-na sair de dentro do cesto e trataram de enfeitá-la com a cabeça rapada no alto e o corpo pintado de urucum e jenipapo.

A moça gostava de falar do céu e da fartura de frutos e legumes. Certo dia queixou-se ao marido, com tristeza, de que estava enjoada de comer lagartas e manifestou o desejo de voltar ao céu, a fim de trazer algumas sementes. Ensinou como ele devia fazer uma roçada, limpando a terra e

Preparando-a para receber as plantas trazidas do céu. De manhã, dirigiram-se os dois ao campo onde a filha do céu indicou uma árvore alta e flexível. Treparam até o último galho, e o peso de ambos fez que o tronco vergasse até o chão.

- Pule! - mandou a índia

Ele pulou e a árvore se esticou novamente levando a moça para o seu lar. Seu marido fez a roçada e um dia encontrou a moça sentada no meio dela, cercada de mudas de bananeira,

de batatas e inhames. Do céu, nessa mesma ocasião, veio o primeiro beiju, embrulhado em folhas de bananeira, em forma de estrela.

A índia fez uma nova viagem ao céu para mostrar aos pais o filho que lhe nascera aqui na Terra. Subiu por uma altíssima casa de cupim. Depois de criado o menino, a mãe tornou a subir para o céu, mas de lá nunca mais voltou.

Os índios continuaram fazendo suas roçadas, ano após ano, cabendo aos homens e às mulheres plantar a terra preparada. E, quando fazem seus beijus, ainda arranjam as folhas de bananeira em forma de estrela, como a Mãe da Lavoura e Filha do Céu ensinou a fazer.

Conto indígena**.** Adaptação de Augusto Pessoa

Disponível em http://augustopessoacontadordehistorias.blogspot.com.br/2010/01/origem-da-lavoura-conto-indigena.html. Acesso em 15/07/2014

ANEXO 02: TEXTO PARA DITADO INTERATIVO

PEQUENOS PRAZERES[43]

Confesso que ás vezes pareço frouxo. Nasci assim. Uma manhã de chuva, uma xícara de café exalando, me fazem refletir sobre as coisas simples que têm poder de nos proporcionar alegria e bem estar. Viajo como um míssil atômico em uma carruagem dourada em direção ao horizonte. Sou daquelas pessoas, identifico-me com elas, amantes da paz, do sossego, da beleza simples, de jeito tranquilo, sem invejas, sem ambição, sem orgulho, sem amarração, e que às vezes gostam até da solidão

Parece que a felicidade verdadeira não gosta de se expor, evita holofotes, prefere se manifestar discretamente, e quanto mais sutil, mais real. Ela gosta de se mostrar quando a vida parece passar mais devagar, quando temos tempo para observar as maravilhosas coisas que nos cercam, sem aquele olhar apressado de todo dia, sem aquela tristeza "generosa' que nos cerceia, e enche nossa cara de rugas e carrancas.

Chuva, cheiro de terra molhada, embalar-se numa rede, mexer-se para lá e para cá, andar a cavalo, lembro do velho Bacharel, meu famoso cavalo da cidade, respirar ares da serra, passar o fim de tarde na praia, … São inúmeras as oportunidades de nos acalmar, fazer levitar e aproveitar a dádiva da vida.

Muitas vezes, programas fáceis e baratos, têm grande efeito para nos deixar em sintonia com a natureza, calmos e relaxados. Boas companhias, a visita a um vizinho para jogar conversa fora, música, livros e lugares agradáveis são motivos para despertar o prazer de viver e buscar coragem para superar os desafios nossos de cada dia.

A sensação do vento batendo no rosto, o sol dourando a pele, os cabelos esvoaçando, traz uma poderosa energia que nos fortalece e revigora, nos faz esquecer a velhice e lembrar nossa juventude, é gostoso viver!

Hoje sei, que independente de sermos ingleses, franceses, portugueses, a melhor associação do mundo deve ser primeiramente conosco mesmos. Conviver consigo mesmo, e amar essa presença, é o motivo mais importante para a satisfação.

Quando homens e mulheres entenderem isso, saberão que é preciso "quebrar a flecha da paz"[44] com inimigos, pois é com abraços, e não com guerras e egoísmo, que construirão um futuro melhor e mais harmonioso

---

[43] Texto adaptado: Posted in: *Flávia Frota Cavalcanti* Reflexões de um dia de chuva/ pequenos prazeres. http://curtacronicas.com/page/2/. Acessado em 20/09/2014.

[44] Expressão de José de Alencar no seu livro Iracema, "Martim convida Iracema a quebrar com ele a flecha da paz".

ANEXO 03: TEXTO PARA DITADO FINAL / COTEJAMENTO

Bacharel é um famoso cavalo de minha cidade. Sempre passeia com umas ferraduras prateadas e uma sela chinesa, que lhe dão um ar extravagante. Conforme me disseram, seu dono, um simpático estancieiro português, pagou pelo animal um preço exagerado, há dezessete anos.

Bacharel é gozado, tem seus truques e seus jeitinhos. Quando corre pelos campos, ziguezagueia como um míssil atômico, em direção ao horizonte. Toda manhã aproveita para roubar abacaxis, berinjelas e maxixes das fazendas por onde passa. Mas vigia muito para que não lhe apanhem nessas fugidas.

Como os outros cavalos, tem ojeriza aos cachorros rabugentos e aos besouros selvagens, zumbindo na sua orelha. Porém Bacharel não teme a ninguém e a nada, nem sequer a chegada da velhice. Quando jovem, sonhou em servir o exército e guerrear em outras regiões. Hoje, já mais tranquilo, prefere auxiliar humildemente seu amo.

Talvez Bacharel pareça desobediente para as pessoas que não o conhecem. Mas é, sem dúvida, a admiração do vilarejo, fonte de orgulho para seu dono e de inveja para toda a gente, sejam cachaceiros ou beatas.

(MORAIS, 2010, p. 49)