



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORTOGRAFIA:
ENSINO DOS GRAFEMAS <S> E <SS> EM CONTEXTO
INTERVOCÁLICO**

CARLA CRISTINA SILVA FERNANDES

Sob a Orientação da Professora Doutora

Tania Mikaela Garcia Roberto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre** em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ

Dezembro de 2016.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F363c Fernandes, Carla Cristina Silva, 1982-
Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico / Carla Cristina Silva Fernandes. - 2016.
112 f.: il.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

1. Consciência fonológica - Teses. 2. Ortografia - Teses. 3. Ensino de Língua Portuguesa - Teses. I. Roberto, Tania Mikaela Garcia, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CARLA CRISTINA SILVA FERNANDES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/12/2016.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)
Orientadora



Profª Drª Eliete Figueira Batista da Silveira (UFRJ)
Avaliadora Externa



Profª Drª Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
Avaliadora Interna

*“Há muita fome no meu país,
Há tanta gente que é infeliz,
Há criancinhas que vão morrer,
Há tantos velhos a padecer.
Milhões não sabem como escrever,
Milhões de pobres não sabem ler:
Nas trevas vivem sem perceber
Que são escravos de um outro ser.”*

João Dias de Araújo (1931-2014)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Solange,
por me ensinar no caminho das Letras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o detentor de toda a sabedoria e o realizador de todos os meus sonhos.

Aos meus pais, Carlos Alberto e Solange, que nunca mediram esforços para me oferecerem a melhor educação.

Ao meu marido Silas por me incentivar e apoiar nos momentos de desânimo.

Ao meu filho Arthur por compreender que “a mamãe precisa estudar”.

Ao meu irmão Carlos Eduardo, à minha cunhada Daniele Veck e aos meus sobrinhos, Carlos Henrique, Ana Beatriz e Pedro, por entreterem o Arthur durante a minha ausência.

À Professora Doutora Tania Mikaela Garcia Roberto pelo entusiasmo e por possuir uma fé maior que um grão de mostarda.

Às professoras da banca avaliadora, Eliete Figueira Batista da Silveira e Marli Hermenegilda Pereira, pela atenção e sugestões valiosas.

À amiga Mestranda Flávia Renata Figueira de Freitas por ser companheira de viagem, de profissão e de fé.

Aos amigos do mestrado por compartilharem suas experiências pedagógicas e boas risadas.

À direção, à coordenação, aos professores, aos funcionários e aos alunos da Escola Municipal Baltazar Lisboa, onde este trabalho foi aplicado.

Aos meus familiares e amigos por entenderem a minha ausência em muitos encontros.

Aos meus alunos, os de ontem, os de hoje e os do amanhã, alvos do meu empenho e da minha dedicação.

Por fim, e não menos importante, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

RESUMO

FERNANDES, Carla Cristina Silva. **Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico**. 2016. 112p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Este estudo investiga o impacto de atividades de consciência fonológica na representação ortográfica de alunos dos anos finais do ensino fundamental. A consciência fonológica é definida como uma competência metalinguística relacionada à capacidade de o aprendiz perceber, independente do significado, que a fala pode ser segmentada em unidades menores, possíveis de serem manipuladas. Observa-se, atualmente, que muitos alunos, por não terem uma consciência fonológica bem estimulada no período da alfabetização, chegam ao Ensino Fundamental II com muitas dificuldades em leitura e em escrita. Muitos chegam a esse nível de ensino sem escrever adequadamente – apresentando diversos desvios ortográficos – e com um letramento incipiente, que os torna incapazes de fazerem uso competente da leitura e da escrita em seu cotidiano e de se envolverem nessas práticas sociais. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica baseada na consciência fonológica, para a devida representação ortográfica em relações regulares contextuais de alunos pertencentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro. A fim de conduzir esta pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: 1) desenvolver a consciência fonêmica, através da exploração do traço de sonoridade; 2) apontar a regularidade fonografêmica quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico; 3) demonstrar que há regularidade para a leitura, entretanto, quanto à escrita, as relações são arbitrárias no contexto em estudo; e, finalmente, através das respostas dadas pelos alunos, 4) analisar se as atividades formuladas auxiliaram no reconhecimento da regularidade contextual identificada. Da análise dos dados, concluiu-se que alguns alunos, por apresentarem lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica, inicialmente, tiveram dificuldades em realizar alguns exercícios propostos, principalmente os relacionados à elaboração de regras quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss> em ambiente intervocálico. Entretanto, no decorrer da intervenção, constatou-se que atividades de consciência fonológica, mais especificamente de consciência fonêmica, auxiliam na aprendizagem das regularidades fonografêmicas contextuais.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Ortografia. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

FERNANDES, Carla Cristina Silva. **Phonological awareness and orthography: teaching of grapheme <s> and <ss> in intervocalic context**. 2016. 112p. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

This study investigates the impact of phonological awareness activities in the orthographic representation of students in the final years of elementary school. Phonological awareness is defined as a metalinguistic competence related to the ability of the learner to realize, regardless of meaning, speech can be segmented into smaller units, able to be manipulated. It is currently perceived that many students, because their phonological awareness and weak stimulation on their period of literacy, arrive at the Elementary School II with many difficulties in reading and writing. Many students get this level of education without writing properly - presenting several orthographic deviations - and an incipient literacy, which makes them unable to make competent use of reading and writing in their daily lives and to engage in these social practices. Thus, this research aims to create a proposal of educational intervention, based on phonological awareness, which contributes to the proper orthographic representation in contextual regular relations, of students belonging to the seventh year of elementary school of a public school in Rio de Janeiro. In order to conduct this research, the following specific objectives were established: 1) develop phonemic awareness, through the exploration of sound trace; 2) point the phonographemic regularity in the use of grapheme <s> and <ss> in intervocalic context; 3) demonstrate that there is regularity for reading, however, for writing, the relationships are arbitrary in the context under study; and finally through the answers given by the students, 4) analyse if the formulated activities supported the recognition of the identified contextual regularity. Based on data analysis, it was concluded that some students, because of their gaps in the development of phonological awareness, initially had difficulties in performing some exercises proposed, especially those related to the preparation of rules on the use of the grapheme <s> and <ss> in intervocalic context. However, during the intervention, it was found that phonological awareness activities, specifically phonemic awareness, help in learning contextual phonographemic regularities.

Keywords: Phonological awareness. Orthography. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF — Ensino Fundamental.

HQ — História em Quadrinhos.

LP — Língua Portuguesa.

PB — Português Brasileiro.

Profletras — Programa de Mestrado Profissional em Letras.

SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica.

UFRRJ — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	A sílaba, segundo a Teoria Métrica	48
FIGURA 02	Caracterização de rima da sílaba e rima da palavra.	48
FIGURA 03	Esquema sobre os níveis de consciência fonológica	50
FIGURA 04	Palavras para os exercícios nº 1 ao nº 10	65
FIGURA 05	Exercícios 1 e 2	66
FIGURA 06	Exercícios 3 a 6	67
FIGURA 07	Exercício nº 7	67
FIGURA 08	Exercício nº 8	70
FIGURA 09	Exercício nº 9	72
FIGURA 10	Exercício nº 11	74
FIGURA 11	Exercício nº 12	75
FIGURA 12	Exercício nº 13	78
FIGURA 13	Exercício nº 14	80

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Avanço na distinção dos fonemas /σ/ e /ζ/	72
GRÁFICO 2:	Desenvolvimento da consciência fonêmica nos exercícios nº 11 e nº 12	76
GRÁFICO 3:	Elaboração de regras quanto ao uso de <s> e de <ss>	86
GRÁFICO 4:	Desenvolvimento da consciência fonêmica nos exercícios nº 2, nº 8, nº 11 e nº 12	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Diferentes terminologias usadas para as relações fonografêmicas do sistema alfabético do PB.	36
QUADRO 2:	Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades	42
QUADRO 3:	Mapeamento de alguns desvios ortográficos	62
QUADRO 4:	Tipos de respostas dadas para o exercício nº 7	69
QUADRO 5:	Tipos de respostas dadas para a questão “c” do exercício nº 8	71
QUADRO 6:	Tipos de respostas dadas para a questão “d” do exercício nº 9	73
QUADRO 7:	Tipos de respostas dadas para a questão “a” do exercício nº 11	75
QUADRO 8:	Tipos de respostas dadas para as questões “c” e “d”, do exercício nº 12	77
QUADRO 9:	Tipos de respostas dadas para a questão “b” do exercício nº 14	81
QUADRO 10:	Tipos de respostas dadas para a questão “d” do exercício nº 14	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 Alfabetização e Letramento	19
1.2 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita	23
1.2.1 A aprendizagem da leitura	23
1.2.2 A aprendizagem da escrita	27
1.2.3 Ortografia e suas peculiaridades: o que é? Para que serve?	32
1.3 Ortografia nos Documentos e Publicações Oficiais	42
1.4 O que é a Consciência Fonológica?	44
1.4.1 Conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração	46
1.4.2 Conhecimento silábico	47
1.4.3 Conhecimento intrassilábico	47
1.4.4 Conhecimento fonêmico	49
1.5 As Relações entre a Consciência Fonológica e a Escrita	50
1.5.1 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: relação de causalidade	51
1.5.2 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: relação de consequência	52
1.5.3 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: relação de reciprocidade	53
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	56
2.1 Tipo de Pesquisa	56
2.2 Local e Sujeitos da Pesquisa	57
2.3 Etapas da Intervenção Educacional	58
3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	98
Anexo A – Interpretação da crônica “A estranha passageira”	98
Anexo B - Distinção do traço distintivo de sonoridade dos fonemas /σ/ e /ζ/ 100	100
APÊNDICES	101
Apêndice A - Ortografia: é possível aprender?	101
Apêndice B - Ortografia: é possível aprender? – VERSÃO REVISADA	107

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muitos alunos chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental (EF) sem saber ler e escrever. “Na Prova Brasil de 2009, 68,4% dos alunos do 6º ano não alcançaram a pontuação considerada mínima em Língua Portuguesa pela organização não governamental (ONG) Todos pela Educação, que é de 200 pontos.” (SALLA, 2012). Isso significa que eles não desenvolveram capacidades plenas de compreender, interpretar, criticar e produzir conhecimento. Embora tenha raízes nos anos iniciais de escolaridade, esse problema deve receber atenção assim que identificado, independentemente da idade do educando ou do ano em que esteja matriculado.

Pesquisas contemporâneas têm demonstrado que habilidades metalinguísticas, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria língua, são fundamentais para aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Uma dessas habilidades metalinguísticas é a consciência fonológica: capacidade de o aprendiz perceber, independente do significado, que a fala pode ser segmentada em unidades menores, possíveis de serem manipuladas. Essas pesquisas têm investigado o papel preditivo da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita (GUIMARÃES, 2003; SEABRA; CAPOVILLA, 2011). Muitas já constataram que crianças com dificuldades nessa habilidade metalinguística geralmente “apresentam atraso na aquisição¹ da leitura e da escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita a superá-los.” (STAMPA, 2009, p. 82).

A maioria das pesquisas investiga o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças nas séries iniciais do EF, pressupondo que nas séries finais essa habilidade já tenha sido adquirida, seja no contato com a linguagem oral de sua comunidade, seja na escola propriamente dita. Entretanto, ao longo dos anos, tem-se constatado nas avaliações nacionais e até internacionais que um número cada vez maior de crianças chega às séries finais do EF sem as competências básicas de leitura e escrita suficientemente estruturadas. De acordo com

¹ Por ser um termo recorrente na literatura investigada, a palavra *aquisição* deve ser usada com cautela quando se referir à leitura e à escrita. *Aquisição* pressupõe uma habilidade natural, adquirida espontaneamente, como é o caso da língua oral – a fala. Por entender que a leitura e a escrita são competências que necessitam de um ensino sistematizado, oferecido por uma instituição formal, como a escola, adota-se, neste trabalho – salvo em citações – o termo *aprendizagem* em detrimento de *aquisição*. Segundo Garcia (2008), não se trata de um “capricho taxonômico” e sim, de “um maior cuidado no uso de noções que carreguem semanticamente esses aspectos distintos”. (GARCIA, 2008, p. 46).

o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)², em 2015, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2012, fazendo com que o Brasil ocupasse a 59ª posição do *ranking* em leitura em avaliação envolvendo 70 países.

Sabe-se que para o indivíduo falante de português adquirir uma competência leitora satisfatória é imprescindível já ter compreendido o sistema de escrita alfabética da língua portuguesa, no qual cada som emitido oralmente tem um correspondente gráfico – os grafemas (STAMPA, 2009). Nesse contexto, é essencial a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de processamento fonológico. Dessa forma, nesta pesquisa, analisa-se se atividades que explorem a consciência fonológica nos anos finais do EF, mais especificamente no 7º ano, surtem efeitos positivos na representação ortográfica dos alunos que demonstrem dificuldades.

O interesse por este estudo surgiu devido ao fato de que, atualmente, muitos alunos, por não terem a consciência fonológica bem estimulada no período da alfabetização, chegam aos anos finais do EF com dificuldades em leitura e em escrita. Muitos chegam a esse nível de ensino sem escrever adequadamente – apresentando uma representação ortográfica inadequada, não esperada para a idade deles – e com um letramento incipiente, que os torna incapazes de fazerem uso competente da leitura e da escrita em seu cotidiano e se envolverem nessas práticas sociais. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p. 52).

“O resultado frequente desta realidade diz respeito ao alto índice de crianças que acabam tendo de recorrer a consultórios e terapeutas por ‘desajustes’ diversos” (STAMPA, 2009, p. 149) quando, na verdade, esses “desajustes” – as dificuldades naturais de aprendizagem – poderiam ser sanados “se o ambiente alfabetizador recorresse a estratégias que favorecessem a consciência fonológica desses alunos, sem a necessidade de ‘terapeutizar’ o trabalho pedagógico da aprendizagem da leitura e da escrita.” (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 32). É o que Garcia (2008, p. 55) aponta, em seus estudos, como “*biologização do ensino*,

² O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Independentemente dos questionamentos envolvidos acerca do programa, ele se configura um importante referencial para a avaliação de alguns parâmetros educacionais. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>

que leva a escola a esvaziar-se de sua função e atribuir o insucesso do aprendiz a problemas clínicos irreais”.

A partir dos anos 80, aqui no Brasil, estudos sobre consciência fonológica começaram a chamar a atenção de muitos pesquisadores. Inicialmente, buscaram investigar a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Mais recentemente, estudos procuram relacioná-la também à aprendizagem da escrita. (COSTA, 2003). A maioria dos estudos, contudo, refere-se à fase de alfabetização, à pré-escolar ou às primeiras séries do EF. Dessa maneira, esta pesquisa torna-se relevante por almejar ser um referencial para outros professores no que tange à seleção de atividades adequadas de consciência fonológica, tendo em vista a melhoria da representação ortográfica dos alunos do 7º ano do EF.

A presente pesquisa de intervenção educacional tem, portanto, como objetivo geral contribuir, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica baseada na consciência fonológica, para a devida representação ortográfica em relações regulares contextuais de alunos pertencentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro. Em consonância com esse objetivo principal, têm-se os seguintes objetivos específicos: 1) desenvolver a consciência fonêmica, através da exploração do traço de sonoridade; 2) apontar a regularidade fonografêmica quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico; 3) demonstrar que há regularidade para a leitura, entretanto quanto à escrita, as relações são arbitrárias no contexto em estudo e, finalmente, através das respostas dadas pelos alunos, 4) analisar se as atividades formuladas auxiliam no reconhecimento da regularidade contextual identificada.

O nível de escolaridade, 7º ano do EF, foi escolhido pelo fato de os alunos apresentarem uma representação ortográfica aquém do esperado para o ano de escolaridade deles. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos da turma 1703, composta por 41 estudantes de 11, 12 e 13 anos de idade. O lócus da pesquisa de intervenção educacional é a Escola Municipal Baltazar Lisboa, uma escola urbana, situada no município do Rio de Janeiro, onde a professora-pesquisadora leciona a disciplina de Língua Portuguesa desde o ano de 2012.

Depois de serem identificados alguns desvios ortográficos na escrita dos alunos em uma produção textual no início do ano letivo de 2016, detectou-se que muitos alunos desconheciam algumas regularidades fonografêmicas contextuais. Isto é, eles desconheciam que poderiam considerar a posição que determinado grafema ocupa na palavra ou os grafemas vizinhos para escrever corretamente. Como exemplo, pode-se mencionar o uso dos grafemas

<s> e <ss> em contexto intervocálico: emprega-se o grafema <s> quando representa o fonema /s/, ao passo que o grafema <ss> é empregado quando representa o fonema /σ/. Por esse ser um desvio bastante recorrente na turma em questão, foi elaborada e aplicada uma intervenção educacional intitulada “Ortografia: é possível aprender?”, composta por catorze atividades didáticas sobre o uso dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, excetuando esta introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, são fornecidos o referencial teórico e a revisão da literatura que respaldam toda a pesquisa. São apresentados os processos de alfabetização e letramento como dois processos distintos, porém, interdependentes. Na segunda seção, são abordadas questões teóricas sobre como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida, é analisada a ortografia e suas peculiaridades: o que é, para que serve, como ensiná-la. Posteriormente, reflete-se sobre a consciência fonológica como competência útil para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando sua definição, bem como a caracterização individual de seus níveis. Conclui-se o capítulo abordando as relações entre a consciência fonológica e a escrita a partir de três posicionamentos: um que afirma ser a consciência fonológica um pré-requisito para a alfabetização; outro, como uma consequência da alfabetização; e o último, que sugere a existência de uma relação de reciprocidade entre esses dois processos.

O segundo capítulo é composto por três seções. Inicialmente, explicita-se o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho e a justificativa de escolha da metodologia adotada. Em seguida, há a descrição do local e dos sujeitos participantes da pesquisa. Finalmente, são sintetizadas as etapas do trabalho de intervenção.

No terceiro capítulo, é relatada toda a pesquisa realizada, desde a coleta de informações para a escolha do fenômeno investigado até a intervenção pedagógica propriamente dita. Ademais, nele estão descritas as catorze atividades que compõem o material “Ortografia: é possível aprender?”, bem como a análise das respostas dos alunos da turma de 7º ano do EF.

Finalmente, são apresentadas as “Considerações finais”, em que são retomados os objetivos da pesquisa; reflete-se sobre a importância desta pesquisa de intervenção

³ Obviamente, há que se considerar o fato de que também é possível registrar o mesmo fonema com o grafema <z> ou <x> e, nesse caso, não se trata de uma relação de regularidade contextual, mas de um contexto competitivo. Entretanto, a distinção entre <s> e <ss> no contexto intervocálico, a partir do fonema que se quer representar é resolvida de forma regular.

educacional para o ensino de LP; expõem-se os problemas e/ou lacunas identificados no presente estudo e apontam-se algumas perspectivas futuras para seu aprimoramento.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

De maneira geral, a maioria dos professores do EF considera o trabalho com a ortografia um conteúdo relevante a ser ensinado. Durante muitos anos, “havia quase um consenso em como ensinar as regras e como cobrar dos alunos as devidas correções”. (MONTEIRO, 2002, p. 43). Na maioria das escolas, o ensino de ortografia era (ou ainda é) realizado com “atividades de identificação, correção da palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.” (BRASIL, 1998, p. 85). Atualmente, os olhares dos educadores voltam-se para o texto como um elemento primordial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e o trabalho com a ortografia começou a ser alvo de muitos questionamentos, tais como: trabalhar sistematicamente com a leitura e com a produção de texto garante o domínio das regras ortográficas? Deve-se ou não desenvolver exercícios específicos sobre as regras ortográficas em sala de aula? Ditados, cruzadinhas e preencher lacunas resolvem o problema da ortografia? Muitas são as questões e não se pretende responder a todas nesta dissertação. Importa, no presente trabalho, refletir sobre a aprendizagem da norma ortográfica, suas regularidades e irregularidades no que tange ao uso do <s> e do <ss>, como uma faceta da aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de oferecer a professores em constante formação e reflexão não apenas opções pedagógicas para o trabalho com a ortografia, mas uma explanação e apresentação de conteúdos que alicercem e solidifiquem sua formação teórico-metodológica.

Assim sendo, neste capítulo, que encerra o arcabouço teórico subjacente à pesquisa, inicialmente, analisar-se-ão os processos de alfabetização e letramento como dois processos distintos, porém, interdependentes e indissociáveis para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita. Em seguida, serão abordadas questões teóricas sobre como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que envolvem diferentes processos e estratégias. Dos processos e estratégias relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, parte-se para o estudo da ortografia: um saber resultante de uma convenção, de uma negociação social, que assume um caráter normatizador, prescritivo, que deve, portanto, ser ensinado sistematicamente e de maneira reflexiva. Além disso, será analisado o tratamento dado à ortografia por alguns documentos e publicações oficiais.

Posteriormente, refletir-se-á sobre a consciência fonológica como competência útil para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando sua definição, bem como a caracterização individual de seus níveis. Por fim, serão abordadas as relações entre a

consciência fonológica e a escrita a partir de três posicionamentos: um que afirma ser a consciência fonológica um pré-requisito para a alfabetização; outro, como uma consequência da alfabetização; e o último, que sugere a existência de uma relação de reciprocidade entre esses dois processos.

1.1 Alfabetização e Letramento

Em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica – centrada na escrita –, em que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, não basta ser apenas alfabetizado, é preciso ser letrado. “Entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita.” (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 9). Ao conceber alfabetização e letramento como dois processos distintos, porém interdependentes, é pertinente defini-los. (SOARES, 2003). Magda Soares (2003) define alfabetização da seguinte maneira:

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). **Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.** (SOARES, 2003, p. 80, grifo nosso).

Assim, alfabetizar consiste em ensinar uma técnica, a técnica de ler e escrever. O aluno, quando lê, decodifica (decifra) os sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; já quando escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Obviamente, a alfabetização não se limita aos processos de decodificação e codificação, mas os envolve, objetivando a automatização de ambos os processos, pelo menos. A escrita é uma convenção, logo, precisa ser ensinada.

Quanto ao letramento, Soares (2003) apresenta a seguinte definição:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2003, p. 80).

Kleiman (1995) entende por alfabetização as competências individuais no uso e na prática de escrita, ao passo que letramento é um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita nas quais os indivíduos se envolvem em contextos específicos. Ademais, a autora justifica o uso do termo “letramento”, exemplificando que, “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Assim, as práticas específicas da escola passam a ser apenas *um* (grifo da autora) tipo de prática que, apesar de dominante, desenvolve apenas alguns tipos de habilidades. É válido ressaltar também que, segundo a autora, a escola – a mais importante das agências de letramento – preocupa-se somente com a alfabetização, que é apenas um tipo de prática de letramento⁴. Todavia, a alfabetização é inseparável do letramento: é necessária para que o indivíduo seja considerado plenamente letrado, embora não seja o suficiente.

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. Um adulto que não sabe ler ou escrever não será considerado alfabetizado se apenas ficar acompanhando o trabalho de alfabetização do filho, pela janela da sala de aula, mesmo que saiba qual é a função das letras.

Em outras práticas, porém, o conhecimento da função do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Em outras palavras, uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada. (KLEIMAN, 2005, p. 14).

⁴ Kleiman (2005, p. 12) define prática de letramento como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários”.

Sendo assim, tanto Soares (2003) quanto Kleiman (1995) entendem que o indivíduo letrado é aquele capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita em seu cotidiano e se envolver nessas práticas sociais. Dessa forma,

um indivíduo alfabetizado, que adquiriu, pois, a tecnologia de codificar em língua escrita, não é necessariamente letrado (Soares, 2003). O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p. 52).

Logo, alfabetização difere-se de letramento a partir do princípio de que este valoriza as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, ao passo que aquela valoriza as competências individuais no uso e na prática de escrita. (KLEIMAN, 1995).

Em sua obra mais recente, Soares (2016) considera a aprendizagem inicial da língua escrita como um fenômeno extremamente complexo por envolver duas funções da língua escrita – ler e escrever – que ora se igualam em alguns aspectos, ora se diferenciam em outros. Além disso, a autora apresenta três facetas dessa aprendizagem: a faceta linguística – a representação visual da cadeia sonora da fala, designada por ela de alfabetização; a faceta interativa – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e a faceta sociocultural – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Estas últimas duas facetas são consideradas, na referida obra, como letramento. (SOARES, 2016).

Vale ressaltar, entretanto, que a alfabetização – entendida como um processo de aprendizagem do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica –, consoante Soares (2004), tem sido obscurecida pelo letramento, já que as crianças estão sendo letradas na escola, mas nem sempre devidamente alfabetizadas. Esse “fenômeno”, em que há “um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele”, Soares considera

ser uma *reinvenção* da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, *perigosa* se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas e *necessária* se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2004, p.11-12).

A referida autora ainda menciona o documento *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 1998) da

França e o relatório *National Reading Panel* (CUNNINGHAM, 2001) dos Estados Unidos – dois países que, tradicionalmente, têm influenciado a educação brasileira – em que se evidencia

que a concepção de aprendizagem da língua escrita, em ambos, é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafofônicas; o que ambos postulam é a necessidade de que essa faceta recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático. Entretanto, a questão tem se colocado, particularmente nos Estados Unidos, e começa a se colocar assim também entre nós, em termos de antagonismo de concepções, uma oposição de grupos a favor e grupos contra o movimento que tem sido denominado a "volta ao fônico" (*back to phonics*) como se, para endireitar a vara, fosse mesmo necessário curvá-la para o lado oposto, ou como se o pêndulo devesse estar ou de um lado, ou de outro. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária *reinvenção* da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Este trabalho não pretende discutir métodos de alfabetização⁵, mas sim, sinalizar que, apesar de implicarem “formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”, alfabetização e letramento são processos “interdependentes, indissociáveis e simultâneos”, conforme enfatiza a autora. (SOARES, 2004, p.15).

Embora não cite o termo *letramento*, a ideia de Paulo Freire sobre a alfabetização já era a de um processo que vai além da decodificação de signos. Para Freire (1994) a alfabetização sempre foi entendida como um processo muito mais amplo do que o da mera apropriação de um código linguístico, restrita aos muros escolares. Alfabetização, segundo ele, não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. É preciso encarar a alfabetização como “a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”. (FREIRE; MACEDO, 2011). Em outras palavras, nos dias de hoje, não basta o indivíduo dominar a “tecnologia de ler e escrever” (SOARES, 1998), mas se espera que ele seja um leitor atento, eficaz, capaz de interpretar e se transformar através da leitura e da escrita.

No entanto, desvencilhar alfabetização, tomada no sentido acima e caracterizada como um processo de letramento, do conhecimento dos signos que representam a linguagem escrita

⁵ Apesar de a discussão sobre os métodos de alfabetização não ser a pretensão dessa pesquisa, cabe esclarecer que “quando se fala em ‘método’ de alfabetização, identifica-se, imediatamente, ‘método’ com os tipos ‘tradicionais’ de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004).

seria um equívoco (QUEIROZ; PEREIRA, 2013). Dessa maneira, ratifica-se que alfabetização e letramento são indissociáveis para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita.

1.2 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Ao se trabalhar com a representação ortográfica, é preciso compreender que ela é resultado de um processo que ocorre anteriormente, isto é, para aprender a escrever, a criança precisa aprender a ler. Os dois processos – a leitura e a escrita – são distintos, contudo, ambos estão associados e sua aprendizagem ocorre simultaneamente. Sendo assim, importa analisar como ocorre o aprendizado da leitura (ainda que para fim didático e expositivo) e, posteriormente, o da escrita.

1.2.1 A aprendizagem da leitura

É comum afirmar que o objetivo da leitura é compreender o que se lê. Entretanto, como afirma José Morais (2013), o fato de todos estarem de acordo com essa afirmação “revela que a compreensão não é o que caracteriza especificamente a leitura.” (MORAIS, 2013, p. 5). Sendo assim, não se pode definir a leitura pela compreensão. O referido autor menciona a história de um poeta inglês, Milton, que, depois de ter ficado cego e não podendo mais ler, ensinou as filhas a pronunciarem os textos de que ele gostava, em línguas que elas desconheciam. Elas somente reproduziam as palavras sem compreender, porém o pai compreendia ao escutá-las, como um analfabeto o faria. Depreende-se dessa história que quem lia eram as filhas de Milton, mesmo sem compreenderem. Milton, por sua vez, compreendia o que ouvia, mesmo sem ler. Esse caso, portanto, apesar de raro, demonstra a distinção entre as duas componentes da atividade de leitura: a identificação das palavras escritas e a compreensão do texto.

Scliar-Cabral (2012) assevera que a decodificação, isto é, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita é apenas um passo, embora necessário, no processo da leitura, cujo objetivo é chegar à compreensão e interpretação do texto e conseqüente internalização dos conteúdos para ampliação e aprofundamento do conhecimento. Assim, se é verdade que, conforme aponta Cagliari, a

leitura é o objetivo da escrita, também é verdade que “quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve” (CAGLIARI, 1992, p. 169). A leitura é, portanto, uma habilidade que precede a própria escrita.

José Morais (1996, p. 162-163), com base na psicologia cognitiva, afirma que a leitura hábil põe em ação processos específicos complexos e que sua aprendizagem passa pela descoberta e a utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas, ou seja, “para aprender a ler é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica”. Além disso, o autor apresenta duas condições principais da aprendizagem da leitura: primeiramente, a criança precisa compreender o que é leitura, o que representam os textos e os livros com relação à linguagem falada, e, depois, de maneira mais enfática, precisa descobrir o princípio alfabético. (MORAIS, 1996).

Assim sendo, consoante o modelo de leitura de Frith (1985, *apud* SEABRA; CAPOVILLA, 2011), há três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita, que evoluem conforme a criança passa por três fases da aprendizagem de leitura e escrita. Essas estratégias são as seguintes: logográfica, alfabética e ortográfica.

A primeira estratégia é desenvolvida na fase logográfica, em que a palavra escrita é reconhecida por meio de uma representação pictoideográfica e visual do referente, ou seja, a leitura é realizada através de “pistas não alfabéticas, como, por exemplo, o contexto, a cor da palavra e do fundo, o formato da palavra etc.” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 72). Com isso, a criança trata o texto como se fosse um desenho, e não como uma escrita alfabética, fazendo a leitura, por exemplo, do “seu próprio nome ou nome de comidas, bebidas e lugares impressos em rótulos e cartazes”. (STAMPA, 2009, p. 43). Nessa etapa, a ordem das letras e suas correspondências fonológicas são ignoradas. (SOARES, 2016).

A segunda estratégia, desenvolvida na fase alfabética, é a fonológica, na qual a criança analisa as palavras em seus componentes (letras e fonemas) e utiliza regras de correspondência entre letras e fonemas para codificação e decodificação. Através dessa estratégia, a criança “passa a ser capaz de ler corretamente palavras regulares, mas perde a habilidade de ler certas palavras irregulares, o que antes era feito com a mesma facilidade desde que fossem frequentemente encontradas”. (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 72). Ou seja, nessa etapa, a ordem das letras é decisiva, pois as palavras são decodificadas grafema por grafema, em sequência. (SOARES, 2016).

A terceira estratégia, desenvolvida na fase ortográfica, é a lexical, em que há a construção de unidades de reconhecimento nos níveis lexical e morfêmico. Assim, “partes de

palavras podem ser reconhecidas diretamente, sem conversão fonológica” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 72). Segundo Stampa (2009), nessa fase, a criança aprende que existem palavras irregulares quanto às relações entre grafemas e os fonemas, sendo, portanto, necessária a memorização dessas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita.

Vale ressaltar que essas estratégias não são mutuamente excludentes, podendo, inclusive, coexistir simultaneamente no leitor e no escritor competentes. De acordo com Seabra e Capovilla (2011, p. 72), “neste caso, a estratégia a ser usada em qualquer dado momento depende do tipo de item a ser lido ou escrito”.

Em suma, consoante Morton (1989, *apud* Seabra e Capovilla, 2011), a leitura competente se desenvolve segundo um modelo de processamento duplo, em que, para ter acesso à pronúncia e ao significado das palavras, há duas possíveis rotas: a fonológica (também chamada via indireta) e a lexical (também chamada via direta). A primeira permite o reconhecimento dos grafemas das palavras e sua transformação em fonemas. Baseia-se na segmentação fonológica das palavras escritas, através da qual o leitor tem ao alcance a consciência fonológica (LAMPRECHT; KLEIN, 2012). A pronúncia, na rota fonológica, constrói-se “por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma auditiva da palavra.” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 80).

A rota lexical, por sua vez, possibilita o reconhecimento global da palavra, bem como a sua pronúncia imediata sem ser necessária a análise dos grafemas que a compõem. Através dessa rota, é possível “analisar globalmente a palavra escrita: examinar visualmente; ativar as notações léxicas; chegar ao significado no léxico interno (vocabulário); recuperar a pronúncia no caso de leitura em voz alta.” (LAMPRECHT; KLEIN, 2012, p. 38). Isto é, o acesso ao significado da palavra é feito por um processo direto, no qual é dispensada a conversão do grafema em fonema.

[...] a rota fonológica é essencial para o desenvolvimento da leitura. No estágio inicial da leitura, o processo de decodificação é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura via rota lexical. Nos estágios posteriores, a decodificação fonológica ainda continua sendo de extrema importância, visto que o leitor está sempre se deparando com palavras desconhecidas. (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 82).

Com relação ao reconhecimento global das palavras, Kato (1999) considera que essa seria uma estratégia muito utilizada na leitura proficiente, na qual “as palavras são lidas não

letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado”. (KATO, 1999, p. 33). Isso demonstra que a leitura proficiente é realizada por reconhecimento instantâneo e não por processamento do maior para o menor ou analítico-sintético, ou seja, da mesma maneira que se pode identificar uma árvore pela sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem se enxergar a sua totalidade.

Em contrapartida, no leitor iniciante, cujo vocabulário visual (rota lexical) ainda é muito limitado, o processo de leitura envolve pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura em operações de análise e síntese. Kato (1999) explica que o processo de síntese parte de unidades menores ou mais baixas para a construção de unidades mais altas ou maiores, isto é, a síntese ocorre quando se simula a produção da fala; ao ler, a criança sintetiza se a base de sua leitura é o $b + a = ba$. Já o processo de análise tem como ponto de partida o todo para chegar às suas unidades constitutivas. É o que ocorre, por exemplo, quando a criança “chega ao *co* e ao *ca* através de *Coca-cola*.” (KATO, 1999, p. 64).

As operações de análise e síntese, depois de certo tempo, podem basear-se em segmentos maiores que a letra: sílabas, morfemas e, acredito, também em partes maiores da palavra que não constituem unidades linguísticas, mas que têm uma incidência muito grande na língua, como é o caso de segmentos como *-ola* que aparece em palavras como *bola*, *mola*, *cebola*, etc. Trata-se, pois, de uma operação de decomposição e composição, que envolve também um reconhecimento visual instantâneo, porém parcial, da palavra. (KATO, 1999, p. 34).

Dessa forma, a partir do momento em que as unidades menores são analisadas e passam a pertencer ao repertório visual do leitor, ocorre o reconhecimento da palavra. A velocidade da leitura, nesse nível, é lenta, o que dificulta a compreensão do leitor. Além disso, pode-se afirmar que, se no início da aprendizagem da leitura, o leitor recorre mais à decodificação para chegar ao significado (rota fonológica), com o decorrer do tempo, a leitura passa a ser mais inferencial, na qual as palavras são reconhecidas instantaneamente e o significado do texto é extraído diretamente (rota lexical).

Todas essas questões refletem as duas rotas de leitura (fonológica e lexical) que não são independentes, já que uma leitura eficiente implica a união de ambas. Entretanto, para o leitor iniciante, a rota fonológica é essencial para a aprendizagem das representações ortográficas das palavras, o que, a longo prazo, permitirá a leitura via rota lexical. Sendo assim, para que o leitor iniciante avance em níveis maiores de proficiência, é essencial, também, a apreensão da norma ortográfica.

1.2.2 A aprendizagem da escrita

Assim como a leitura, a escrita também é uma atividade que envolve diferentes processos e estratégias. Atualmente, os linguistas concordam que a escrita se desenvolveu gradativamente do pictograma para o ideograma e/ou para o fonograma (KATO, 1999), mas não de forma simples e linear. Cagliari (1992) caracteriza a história da escrita como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A primeira fase, a pictórica, possui natureza icônica, ou seja, a escrita se manifesta através de desenhos ou pictogramas. Esses símbolos gráficos não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Como exemplo de uma linguagem pictográfica, podem-se considerar os sinais de trânsito atuais.

A fase ideográfica é caracterizada pela escrita de ideogramas, que se originam da estilização dos pictogramas, “de uma simplificação convencional que converte os desenhos originais em símbolos linguísticos, cuja forma passa a ter uma relação arbitrária com o objeto ou conceito representado” (KATO, 1999, p. 10). Assim, se um ideograma, inicialmente, representava o conceito *sol*, pode ter passado, posteriormente, a representar o conceito *brilhar*. Além disso, foi nessa fase da escrita que foram introduzidos sinais auxiliares, como a pontuação e determinantes. (KATO, 1990).

A terceira fase, a alfabética, caracteriza-se pelo uso de letras, que tiveram sua origem nos ideogramas, porém perderam o valor ideográfico, apropriando-se de uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. “O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética”. (CAGLIARI, 1992, p. 109). Antes, contudo, que o alfabeto tivesse a forma que se conhece atualmente, passou por várias transformações. Surgiram, então, os silabários, conjuntos de sinais específicos para representar cada sílaba. O sistema silábico era constituído por consoantes e, esporadicamente, algumas semiconsoantes representavam as vogais. O sistema silábico foi, pois, a base para o sistema alfabético, uma vez que, diferentemente do primeiro, no segundo o uso da vogal firmou-se como norma. (KATO, 1990).

Segundo Cagliari (1999c), quem inventou o sistema de escrita alfabética o fez, provavelmente, por meio de um princípio acrofônico, em que, no nome das letras (em geral no início), ocorre o som que a letra tem. Assim, foi realizada uma escolha de uma lista de palavras que começavam com sons diferentes, de forma que todos os sons da língua estivessem contemplados. Dessa maneira, foram-se escolhendo caracteres para a

representação dos diferentes sons. O conjunto desses diversos sons resultaria no sistema de escrita alfabético. O sistema de escrita da língua portuguesa seria, portanto, alfabético e ortográfico, no qual a ortografia é mais importante do que o aspecto alfabético propriamente dito. Desse modo, é pertinente distinguir o aprendizado do sistema de escrita alfabética do aprendizado da norma ortográfica.

A escrita alfabética é um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala e não, um código que simplesmente transpõe graficamente os fonemas (MORAIS, 2012). Trata-se, portanto, de um sistema que registra, que representa, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota). Isto é, somente memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém seja capaz de aprender a ler e a escrever. É necessária também a aprendizagem da norma ortográfica, através da qual o aprendiz se apropriará de “restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita das palavras, mas a escrita correta das palavras.” (MORAIS, 2002, p. 15).

Antes de qualquer tentativa de ensino formal, porém, a criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1984) trouxeram à cena dos estudos da área a concepção de que o alfabetizando é um sujeito ativo no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético, “sendo capaz de, progressivamente, (re)construir esse sistema de representação a partir de seus conhecimentos prévios”. (SOARES, 2009, p. 47).

As autoras identificaram estágios progressivos, de acordo com as hipóteses formuladas por crianças não alfabetizadas, ao longo da aprendizagem da escrita. Sendo assim, “a criança constrói respostas próprias, não ensinadas pelo adulto, para as questões ‘**o que** a escrita representa/ nota?’ e ‘**como** a escrita cria representações/ notações?’” (MORAIS, 2012, p. 53). Ao todo são quatro hipóteses, caracterizadas como fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Segundo Zorzi (2003), essa classificação pode estar considerando a própria natureza alfabética da escrita, isto é,

a condição para que a criança compreenda um sistema constituído alfabeticamente implica a capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de que as palavras são compostas por sons e que estes correspondem às letras que se empregam para escrever. (ZORZI, 2003, p. 30-31).

No entanto, o aprendizado inicial da escrita não se dá a partir de um conhecimento das relações precisas entre grafemas e fonemas e, sim, de um longo processo, no qual a criança construirá seus conhecimentos no domínio gráfico:

uma correspondência quantitativa entre letras e sílabas da palavra falada; uma análise mais detalhada dos componentes silábicos das palavras e um ajuste maior quanto à forma de representação via letras e, finalmente, uma correspondência mais precisa em termos qualitativos e quantitativos entre letras e sons. (ZORZI, 2003, p. 31).

Todo esse processo está em alguma medida relacionado com a teoria de construção da escrita de Ferreiro e Teberosky (1984) cujas fases são apresentadas a seguir.

1.2.2.1 Fase pré-silábica

Na fase pré-silábica, a criança ainda não descobriu que a escrita nota, registra no papel a pauta sonora, ou seja, ela ainda não percebeu que existe uma correspondência entre os sons que compõem as palavras e os elementos gráficos usados para escrevê-las. É comum, na fase pré-silábica, as crianças “escreverem” uma palavra que denomina um objeto ou animal desenhando a forma em foco. Seguindo o percurso evolutivo, ao escreverem determinadas palavras do jeito que sabem, as crianças começam a produzir garatujas e rabiscos parecidos com letras.

Em um determinado momento, muitas crianças interpretam que a escrita deveria registrar as características funcionais ou físicas dos objetos. Assim, pensam que *telefone* deve ser escrito com poucas letras, visto ser um *objeto pequeno*, enquanto *trem* deve ter muitas letras, já que é um *objeto maior e mais pesado*. Posteriormente, surgem também critérios relativos a uma quantidade mínima de letras para que algo possa ser lido e escrito (hipótese da quantidade mínima) e critérios relativos ao fato de que não se podem ler sequências nas quais todas as letras sejam iguais (hipótese da variedade). (MORAIS, 2012).

1.2.2.2 Fase silábica

A característica fundamental da fase silábica é a criança considerar as particularidades sonoras das palavras que serão escritas. “A palavra falada começa a ser decomposta em

unidades silábicas que definem a quantidade de letras a serem utilizadas, sendo que a ordem de pronúncia das sílabas na palavra é projetada na sequência de letras da escrita.” (ZORZI, 2003, p. 32). Nesta fase, a criança passa a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras e que cada letra vale por uma sílaba, ou seja, ela começa a perceber que há um vínculo entre partes orais e partes escritas, o que representa uma transformação qualitativa significativa na escrita.

Consoante Zorzi (2003), esses progressos podem ser atribuídos aos avanços no desenvolvimento da consciência fonológica da criança, principalmente quando ela chega ao nível de conhecimento silábico. Morais (2012) coaduna com Zorzi (2003) ao afirmar que quando uma criança produz

as notações M I C para *janela* e T O I B para *computador*, [...] aquele menino ou aquela menina esteve analisando fonologicamente as palavras em pauta, para o que acionou duas habilidades de consciência fonológica: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais. (MORAIS, 2012, p. 61).

1.2.2.3 Fase silábico-alfabética

A fase silábico-alfabética é uma fase de transição entre a escrita considerada silábica para a alfabética, sendo caracterizada pela descoberta por parte da criança de que a sílaba não é apenas uma unidade, mas pode ser segmentada, ou analisada, em elementos menores, os fonemas. Conseqüentemente, a criança que antes escrevia colocando uma letra para cada sílaba descobre que é preciso “pôr mais letras”. (MORAIS, 2012). Essa tarefa exige um nível mais sofisticado de reflexão metafonológica, pois é preciso atentar para os aspectos intrassilábicos, além de a notação alfabética requerer um domínio muito maior das correspondências entre grafemas e fonemas que o exigido para escrever de acordo com a hipótese silábica. “Na medida em que a criança começa a analisar o interior das sílabas, terá lugar uma segmentação fundamental que corresponderá ao conhecimento fonêmico propriamente dito.” (ZORZI, 2003, p. 33).

1.2.2.4 Fase alfabética

Ao atingir a fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores

que a sílaba e realiza a análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Assim, essa forma de a criança pensar a escrita implica uma capacidade para segmentar as palavras em seus constituintes fonêmicos sequencializados, isto é, o conhecimento segmental. (ZORZI, 2003).

Ao chegar a este ponto, não se pode confundir o fato de a criança “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita” com “estar alfabetizada” (MORAIS, 2012, p. 65). Conforme pondera Zorzi (2003), parece ser mais apropriado dizer que teve início o processo de alfabetização, visto que, a partir desse momento, a criança terá de superar as dificuldades próprias da ortografia, pois, mesmo já tendo conseguido superar os princípios de uma escrita alfabética, terá de superar as dificuldades da própria ortografia. Isso significa dizer que

a partir do momento em que a criança atinge o nível alfabético, para que possa dominar a ortografia ela deverá, entre outras coisas, vir a compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ou que uma mesma letra pode representar sons diversos. Também deverá entender que existem diferenças entre o modo de falar e o modo de escrever, isto é, que a escrita não significa realizar transcrições fonéticas, que as palavras necessitam ser escritas separadamente e precisará definir, com segurança, quantas e quais letras são necessárias para escrever os sons das palavras. (ZORZI, 2003, p 34).

E mais, como aponta Scliar-Cabral (2003), precisará entender que essas relações entre fonemas e grafemas e entre grafemas e fonemas envolvem diferentes critérios, ora sendo regulares, ora não sendo, ora, para se aplicar a norma ortográfica, dependendo de conhecimentos metalinguísticos já elaborados, ora não dependendo. Dessa maneira, a criança precisa compreender que essa correspondência nem sempre é precisa. É necessário, portanto, certo grau de consciência fonológica em nível de segmentação da palavra em unidades fonêmicas. Assim, consoante Morais (2004), existe um ponto de interseção entre a psicogênese da escrita e a consciência fonológica, a saber:

o aprendiz, que em certo momento entra numa etapa de “fonetização da escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), certamente precisa dispor de habilidades metalinguísticas para analisar segmentos internos da palavra, a fim de elaborar hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita. (MORAIS, 2004, p. 178).

Morais (2002; 2010) afirma que é só depois de escrever alfabeticamente que a criança tende a se apropriar de modo sistemático da norma ortográfica: ao compreender a escrita alfabética e conseguir ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu como

funciona o sistema de escrita alfabética, porém desconhece, ainda, a norma ortográfica. (MORAIS, 2010, p. 28). Essa norma “impõe restrições que atuam ‘sobre’ restrições ‘já’ definidas no âmbito do sistema (alfabético).” (MORAIS, 2002, p. 15). Dessa forma, se o sistema estipula que um som pode ser escrito por mais de um grafema (R ou RR, por exemplo), a norma estipula

regras ou princípios gerativos definindo em que contextos serão usados um ou outro grafema. Por outro lado, quando a norma se orienta pela etimologia ou tradição de uso, fixa também restrições sobre as possibilidades definidas no âmbito do sistema, mesmo sem estar seguindo qualquer regra ou princípio gerativo. Por exemplo, se no sistema o som /σ/ pode ser notado por vários grafemas (S, SS, C, X, etc.), a norma ortográfica institui, sem nenhuma regra, as grafias “seguro”, “assíduo”, “cidade” e “auxílio” como únicas corretas. (MORAIS, 2002, p. 15).

Desse modo, o aprendiz terá como tarefa se apropriar das restrições irregulares e regulares convencionadas socialmente de maneira a não só escrever as palavras, mas sim, escrever corretamente as palavras.

1.2.3 Ortografia e suas peculiaridades: o que é? Para que serve?

Morais (2002) afirma ser a ortografia um saber resultante de uma convenção, de uma negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo. Por ser uma negociação social, a ortografia é exigida igualmente a todos, que devem seguir a “norma”, sob o risco de serem discriminados e, até, penalizados caso não escrevam as palavras como “devem ser”. (MORAIS, 2002, p. 10). Essa discriminação pode ocorrer tanto dentro da escola – por professores que supervalorizam o rendimento ortográfico em detrimento da competência textual do aluno – como fora dela – quando as pessoas se sentem constrangidas em redigir seus próprios textos por terem medo de “errar”. (MORAIS, 2010, p. 26).

Interessante destacar que, habitualmente, fala-se em “erros na escrita” ao passo que se evita falar em “erros na oralidade”. Isso ocorre devido à tradição da Sociolinguística em rejeitar “veementemente a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua. Todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar variadas tarefas comunicativas.” (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, para o que a sociedade denomina “erro”, a Sociolinguística considera apenas uma questão de inadequação da palavra ou expressão utilizada à expectativa do ouvinte. Isso significa dizer que a Sociolinguística analisa

a variante empregada pelo falante, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstância aquela variante é adequada, considerando-se as normas vigentes. Logo, o erro na língua oral é um fato social. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa é a contribuição da teoria sociolinguística:

substituir a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades e estilos. Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu habitat natural na ecologia sociolinguística de uma comunidade de fala. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Todavia, cabe destacar que, em se tratando da ortografia da língua, o uso da palavra “erro” é pertinente. Ainda consoante Bortoni-Ricardo (2004),

na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística. Com raras exceções cada palavra tem apenas uma grafia. [...] Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-lo uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Por vezes, as pessoas questionam o porquê de existir a ortografia, afirmando que seria mais fácil escrever como se fala. Entretanto, esse raciocínio é falho. “Indivíduos de diferentes regiões, pertencentes a diferentes grupos socioculturais, ou nascidos em diferentes épocas, pronunciam as mesmas palavras de forma diferente”. (MORAIS, 2010, p. 26). Por exemplo, tem-se “uma única forma ortográfica – *dente* – embora sejam muitas as pronúncias dessa palavra nas diferentes variedades da língua: [δɛ~.τɪ], [δɛ~.τɪ], [δɛ~ψ~.τɪ], [δɛ~.τΣɪ], [δɛ~τΣ]”. (FARACO, 2012, p. 56). Essas pronúncias não podem ser consideradas “certas” ou “erradas”. Há, sim, de se considerar se são adequadas aos contextos nos quais os indivíduos as empregam. (MORAIS, 2010, p. 27). A ortografia, portanto, é um recurso capaz de “congelar” a escrita das palavras, “neutralizando assim o problema da variação linguística, causada pelo fato de as línguas terem diferentes dialetos.” (CAGLIARI, 1999b, p. 98).

Dessa maneira, a escrita alfabética é uma escrita de base fonológica, visto que se baseia em “uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”. (FARACO, 2012, p. 56). Uma ortografia fonêmica, ao contrário da fonética, é capaz de “representar várias pronúncias possíveis ao mesmo tempo, sendo comum a falantes de diferentes variedades sociolinguísticas da língua”. (ROBERTO, 2016, p. 142). Logo, a ortografia reflete uma tentativa de unificação da forma como se escreve, com a finalidade de ajudar a comunicação escrita. Sendo assim, se a escrita fosse fonética, isto é, baseada na pronúncia dos falantes, “seria de pouco alcance e baixa funcionalidade”. (FARACO, 2012, p. 56), pois a pronúncia varia muito entre regiões, estilos de fala, grupos sociais, etc.

Por ser uma norma, uma convenção social, a ortografia deve ser ensinada. Não se pode esperar que o aprendiz descubra sozinho, sem ajuda, a escrita correta das palavras. Nos últimos anos, consoante Morais (2010), instalou-se uma atitude de negligência e de preconceito com relação ao ensino de ortografia.

Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizaram a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos. (MORAIS, 2010, p. 31).

O contato com livros é, obviamente, importante para o aprendizado da linguagem escrita e da norma ortográfica, contudo, é imprescindível o ensino sistemático dessa norma. Ou seja, o aprendiz não irá aprender a norma ortográfica espontaneamente. Em alguns casos, o professor não ensina a ortografia, mas continua cobrando que o aluno escreva corretamente. Muitos professores aprovam ou reprovam alunos com base em seu rendimento ortográfico, isto é, cobram o que não foi ensinado. Segundo Morais (2010, p. 32), “a avaliação da competência ortográfica continua sendo uma importante fonte de fracasso escolar”. Cagliari (1999a, p. 78) coaduna com Morais (2010) ao afirmar que “as pessoas saem da escola traumatizadas com o mistério da grafia das palavras e com o pavor do fantasma da avaliação que podem encontrar em qualquer um que vá ler o que elas escreveram”.

Outrossim, negligenciar o ensino de ortografia traz implicações políticas e sociais, já que os textos estão presentes no cotidiano das pessoas. A sociedade, de maneira geral, exige uma escrita de acordo com a norma, associando uma boa escrita ao domínio da ortografia. Possenti (2002) cita três razões para essa associação:

1. é o domínio da língua escrita (e não, p.ex., o domínio da matemática) a prova fundamental da escolaridade;
2. **circula uma concepção equivocada de saber linguístico. Para uma certa ideologia, para que alguém seja considerado inteligente/sábio, é necessário que domine a ortografia.** [...]
3. a ortografia é de fato um campo muito simples [...] (POSSENTI, 2002, p. 28, grifo nosso).

Assim, a negligência com o ensino de ortografia tem levado à manutenção das diferenças sociais, visto que ajuda a manter a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita. Entretanto, como assevera Cagliari (1999a),

é preciso rever isto! É preciso ser menos implacável com os erros de ortografia! É preciso deixar as pessoas livres para perguntar espontaneamente qual a grafia de uma palavra, sem se sentirem culpadas de ignorância ou com vergonha de possíveis zombarias e fofocas por parte das outras pessoas que fazem isto justamente porque foram mal orientadas pela escola. Só a escola pode mudar isso, porque essa situação é fruto da própria atitude da escola diante da linguagem escrita e, em particular, diante da ortografia. Todo mundo tem o direito de ter dúvidas ortográficas em qualquer momento da vida, pela razão que for. (CAGLIARI, 1999a, p. 78).

Dessa forma, cabe ao professor, ao despertar a curiosidade do aluno sobre a língua escrita com o objeto de conhecimento, promover um ensino que leve à reflexão sobre as dificuldades da ortografia da língua portuguesa, visando a uma comunicação escrita eficiente. É necessário tratar a ortografia como objeto de reflexão, a fim de que o seu aprendizado faça sentido para o educando. É nessa perspectiva que se pretende alinhar o presente trabalho: mostrar ao aluno que é possível aprender as regularidades (e até as irregularidades) da norma ortográfica através de um ensino reflexivo. Para tanto, optou-se por dedicar à intervenção proposta o estudo do uso dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico, por se mostrar tal dificuldade bastante presente em turmas de 7º ano do EF. Para realizar esse ensino, é preciso compreender como está organizada a ortografia do português brasileiro, doravante PB.

Em princípio, como o sistema de escrita do PB é de base alfabética, pode-se dizer que os grafemas representam as unidades sonoras da palavra. O ideal, em um sistema de escrita dessa natureza, seria cada grafema representar um fonema e cada fonema, um grafema. Entretanto, no PB, são poucos os casos em que ocorrem essas regularidades simples. É o caso, por exemplo, das correspondências fonografêmicas envolvidas no uso de <p>, , <t>, <d>, <f> e <v>. (REGO; BUARQUE, 2002). Devido a fatores históricos, normativos e linguísticos, o PB é composto por regularidades e irregularidades. Nas últimas décadas, vários autores procuraram sistematizar as regularidades da norma ortográfica, dentre eles, destacam-

se, nesta pesquisa, Lemle (1995), Scliar-Cabral (2003), Morais (2010) e Faraco (2012). Apesar de adotarem uma terminologia diferenciada, esses autores visam sistematizar as principais características do sistema alfabético do PB.

O quadro abaixo sintetiza as diferentes terminologias usadas pelos autores supracitados para as relações fonografêmicas do sistema alfabético do PB.

Quadro 1: Diferentes terminologias usadas para as relações fonografêmicas do sistema alfabético do PB.

Autores	Terminologia empregada			
Lemle (1982)	Relação de um para um (biunívoca)	Relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição (não-biunívocas)		Relações de concorrência.
Scliar-Cabral (2003)	Regras independentes do contexto	Regras dependentes só do contexto fonético.	Regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético; Regras de derivação morfológica.	Alternativas competitivas.
Morais (2010)	Correspondências fonográficas ⁶ regulares diretas	Correspondências fonográficas regulares contextuais.	Correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais.	Correspondências fonográficas irregulares.
Faraco (2012)	Relações biunívocas	Relações cruzadas previsíveis.		Relações cruzadas imprevisíveis.

Fonte: Adaptado de Loth (2015, p. 50-54)

Por meio do quadro acima, percebe-se uma simplificação dos grupos no caso de Lemle (1982) e Faraco (2012), que apresentam três relações, ao passo que Scliar-Cabral (2003) e Morais (2010) apresentam quatro. Isso pode ser justificado ao considerar o intuito de cada autor: os dois primeiros, numa linguagem não técnica, apresentam as características do sistema gráfico do PB a alfabetizadores, professores, estudantes e ao público em geral; enquanto Scliar-Cabral (2003) explora detalhadamente os princípios através de uma linguagem técnica, que pode dificultar, inclusive, a compreensão leitora de alguns professores, desconhecedores de conceitos e símbolos da área de fonética, fonologia e morfologia. Morais (2010), por sua vez, apresenta uma preocupação didática ao desejar

⁶ Embora o autor adote o termo *relações fonográficas*, opta-se, neste estudo, pelo uso da expressão *relações fonografêmicas*, uma vez que o termo *fonográfico* costuma estar associado ao âmbito de gravações musicais.

“contribuir para a inovação do ensino e do aprendizado [...] da norma ortográfica”. (MORAIS, 2010, p. 9-10).

Lemle (1995) subdivide os tipos de relação existentes entre os fonemas e os grafemas em três categorias: relações de um para um (ou biunívocas); relações de um para mais de um (ou não biunívocas); e relações de concorrência. A relação de um para um, a correspondência biunívoca, é aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções. É o caso, segundo a autora, dos grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v> e <a> e dos fonemas /π/, /β/, /τ/, /δ/, /φ/, /ϖ/ e /α/. Diferentemente dos demais autores estudados, Lemle (1982), insere o fonema /α/ e o grafema “a” nesse grupo. Nesta pesquisa, considera-se que o fonema /α/ não estabelece relação biunívoca com o grafema “a”, pois há outras formas de realização desse fonema que não são marcadas graficamente, como na nasalização por influência da sílaba seguinte (como em: [κ≡~μ6] - “cama”) e também as diferentes realizações, dependendo da posição tônica ou átona (exemplo: [ZαvEλ6] - “janela”) (LOTH, 2015, p. 50).

Nas relações de um para mais de um (não biunívocas), (i) um grafema pode representar diferentes fonemas, segundo a posição (o grafema “l”, por exemplo, diante de vogal, será pronunciado como uma consoante lateral, como em *lata*; já em posição final de palavra ou diante de uma consoante, no dialeto carioca, o grafema “l” corresponde ao som da vogal [u], como em *sal, anzol, almoço, caldo*); ou (ii) um fonema pode ser representado por diferentes grafemas (o som da vogal [i] em posição de sílaba acentuada será representado pelo grafema “i”, como em *vida, saci e rio*. Já em posição de sílaba átona final de palavra, o som da vogal [i] será representado pelo grafema “e”, como em *vale, corre, morte, etc.*). (LEMLE, 1995).

De acordo com autora, ainda, a relação de concorrência, em que dois grafemas estão aptos a representar o mesmo fonema, no mesmo lugar, é a mais difícil para a aprendizagem da língua escrita, pois não há nenhum princípio fônico capaz de guiar quem escreve na opção entre grafemas concorrentes. É o caso do grafema <s> e do grafema <z> (usados para representar o mesmo fonema /ζ/ entre duas vogais: mesa e reza, azar e casar), dos grafemas <c-ç> e <ss> (que representam o fonema /σ/ entre vogais: posseiro e roceiro, passo e laço), do <ch> e do <x> (taxa e racha) e do <g> e do <j> (gente e jeito). Nesses casos, segundo a autora, a única forma de descobrir o grafema que representa determinado fonema numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário e/ou a outras obras e pessoas de referência

diante de dúvidas de escrita, além da memorização. Ademais, a autora considera como alfabetizado aquele aluno em cuja escrita só restarem falhas nas relações de concorrência.

Scliar-Cabral (2003), diferentemente dos demais autores pesquisados, demonstra uma preocupação que extrapola os aspectos didáticos: de maneira exaustiva, organiza teoricamente os princípios do sistema alfabético do PB, distinguindo-os entre os aplicados à leitura (descodificação) e os aplicados à escrita (codificação). Os princípios relacionados à leitura são organizados em três grupos: 1) regras de correspondência grafofonêmica independentes de contexto; 2) regras de correspondência grafofonêmica dependentes de contexto grafêmico; e 3) regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico.

Nas regras de correspondência grafofonêmica independentes de contexto, um ou dois grafemas sempre corresponderão a um mesmo fonema, independente da posição em que ocorrerem na palavra. É o caso do grafema <v>, que sempre ocorre em início de sílaba e sempre corresponderá ao fonema /v/, como em “uva”.

Nas regras de correspondência grafofonêmica dependentes de contexto grafêmico, um determinado grafema pode representar um fonema ou outro, dependendo do lugar em que esteja (contexto grafêmico). É o que ocorre com o grafema <s>, que, dependendo de sua posição na palavra, representará os fonemas /σ/ ou /ζ/: se estiver no início de palavras (como em “sapo”) e depois das consoantes “n”, “l” ou “r” (como em “ganso”, “bolsa” e “urso”), o grafema <s> terá valor de /σ/; e quando estiver entre as letras que representam vogais ou semivogais, se realiza como o fonema /ζ/ (como em “mesa”, “deusa”, “casual”).

Saber uma simples regra relacionada à leitura, como, por exemplo, que “s” se realiza como /z/ entre letras que representam vogais ou semivogais, evita escrever “pásaro”, porque, se o leitor sabe que “s” nesse contexto se realiza como /z/, como em “asa”, ele não poderá representar /‘pasa4o/ dessa forma, pois o que se tem na palavra é /s/, não /z/, o que requer outro grafema que o represente naquele contexto intervocálico. (ROBERTO, 2016, p. 151).

Nas regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico, o valor correto de um fonema só será atribuído adequadamente a um grafema caso o leitor tenha clareza de algumas informações gramaticais, sejam estas morfológicas, semânticas ou sintáticas. Como exemplo, pode-se citar a palavra “transe”, na qual o grafema <s> não corresponde ao fonema /σ/, mesmo estando após “n”, como mencionava a regra anterior, mas sim ao fonema /ζ/. No caso dessa palavra, o fonema correspondente ao grafema <s> é outro pelo fato de <s> pertencer ao morfema prefixal “trans-” diante de vogal. Quando

se tem “trans-” + “vogal”, como em “transe”, “trânsito”, “transatlântico”, o <s> corresponde ao fonema /ç/. Pertencem a esse grupo aquelas relações entre grafemas e fonemas que dependem de conhecimento gramatical, ou seja, é preciso identificar o morfema “trans-” e constatar que ele está diante de uma palavra que inicia com vogal para atribuir ao <s> o valor de /ç/. Pode-se comprovar isso quando, por exemplo, o mesmo “trans-” estiver diante de palavra que inicia com <s>, como em “transexual”, em que há “trans-” + “sexual”, ocorrendo uma assimilação regressiva⁷: o valor do <s> será /σ/.

Quanto aos princípios relacionados à escrita (codificação), Scliar-Cabral (2003) elenca cinco regras: 1) as independentes do contexto; (2) as dependentes só do contexto fonético; (3) as dependentes da morfosintaxe e do contexto fonético; (4) as relações de derivação morfológica e (5) as alternativas competitivas.

Nas regras independentes do contexto, há relação biunívoca entre o fonema e o grafema, como em /f/ > “f” = *faca*.

Nas regras dependentes só do contexto fonético, há, por exemplo, o fonema /ç/, convertido no grafema <z> em início de vocábulo, como em *zebra*. Já depois do fonema /e/, em início de vocábulo, mesmo precedido de prefixo, o fonema /ç/, se começar sílaba, será grafado com <x>, como ocorre em *executivo* e *inexistir* (como exceção, há “Ezequiel” e derivados, “eserê” e “eserina”). (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Nas relações dependentes da morfosintaxe e do contexto fonético, pode-se citar o caso do [≡~w], que ora se realiza como “ão” nos monossílabos tônicos ou nos vocábulos oxítonos, ora como “am” em final de verbos: não, cantarão, amam.

De acordo com Scliar-Cabral (2003, p. 183), “As regras de derivação morfológica evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico, mesmo nos contextos competitivos”. A autora, em sua obra, analisa as regras que se referem ao sistema verbal, como também a previsibilidade possível a partir da origem etimológica, dentre outros fatores, como sufixação ou prefixação em contextos competitivos.

A partir de formas primitivas registradas no léxico mental, Scliar-Cabral aponta a lógica de manutenção da grafia nas formas derivadas, que obedecem a restrições impostas pelos contextos fonológicos. (GARCIA, 2008, p. 75).

⁷ “A **assimilação** é caracterizada pelo fato de um segmento adquirir uma propriedade de um segmento que lhe é adjacente (como por exemplo a propriedade de vozeamento ou nasalidade).” (CRISTÓFARO-SILVA, 2003, p. 50). A assimilação pode ainda ser **progressiva** se o fonema assimilador se encontrar depois do fonema assimilado ou **regressiva** caso se encontre antes, como no caso de *transexual*.

Enquadram-se na última regra, a das alternativas competitivas, os casos em que tanto pode ocorrer uma grafia ou outra, sem que haja regras que deem conta de solucionar o problema. É o caso, por exemplo, dos homônimos “acento” (sinal gráfico) e “assento” (lugar em que alguém se senta). Esses casos

constituem a grande dificuldade ortográfica, pois o corretor nos programas de computador não só não assinala o erro, uma vez que as grafias são possíveis, quanto não pode resolver as dúvidas, se as palavras pertencerem à mesma classe sintática. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 151).

Morais (2010) propõe uma distinção entre as palavras regulares – passíveis de compreensão – e irregulares – as dependentes de memorização para a escrita correta. Dentre as relações de regularidade ortográfica, o referido autor considera a existência de três tipos: *regulares diretas*, *regulares contextuais* e *regulares morfológico-gramaticais*. No primeiro tipo de relação, as *regulares diretas*, cada grafema corresponde a apenas um fonema e vice-versa, independente de sua posição na palavra, o que implica uma regularidade absoluta entre grafema e fonema, como é o caso, no PB, dos grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v>.

No segundo tipo, as *regulares contextuais*, pode-se antecipar a escrita correta, levando-se em consideração a posição que determinado grafema ocupa na palavra ou os grafemas vizinhos. Por exemplo, a nasalização da vogal que vier antes dos grafemas e <p> deve ser obtida pelo uso do grafema <m>, como em *bambu* e *campo*, ao passo que o grafema <n> deve ser usado no restante dos casos, como em *canto* e *banda*. Por fim, no terceiro tipo de relação, as *regulares morfológico-gramaticais* são aquelas em que é necessário recorrer à gramática e, em particular, à morfologia, para obter a grafia correta de uma palavra. A escolha entre o sufixo *-eza* ou *-esa*, por exemplo, vai depender da categoria gramatical e de aspectos morfológicos da palavra em questão: se for um adjetivo pátrio, a palavra será escrita com o grafema <s> (*francesa*, *portuguesa*), porém, se for um substantivo derivado de adjetivo, a palavra deverá ser escrita com o grafema <z> (*pobreza*, *beleza*).

Faraco (2012), por sua vez, categoriza o sistema gráfico⁸ da LP em dois tipos de relação, as quais chama de *relações biunívocas* e *relações cruzadas*. As relações biunívocas constituem situações de regularidade absoluta, pois um determinado fonema corresponde a certo grafema, e este grafema representa somente aquele fonema. É o caso do fonema /π/ que sempre é representado pelo grafema <p>, e o grafema <p> só representa o fonema /π/. Diferentemente, há as relações cruzadas, de regularidade relativa, nas quais: (i) um fonema

⁸ Faraco (2012) utiliza a expressão “sistema gráfico”, em vez de “norma ortográfica”.

tem mais de uma representação gráfica possível, como o fonema /ã/, que pode ser representado por *ã* (irmã), por *am* (samba) ou por *an* (manga); e (ii) um grafema representa mais de um fonema, como o grafema <r>, que pode representar o fonema /R/ (rato) e o fonema /4/ (aranha) (FARACO, 2012).

O autor observa que as relações cruzadas podem sugerir que não há regularidade no sistema, entretanto, afirma que há um bom número de relações cruzadas “que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico porque é possível estabelecer regras” (FARACO, 2012, p. 129). Essa previsibilidade é determinada pelo contexto, ou seja, pela posição do grafema ou do fonema na sílaba ou na palavra ou pelo elemento que a segue. Como exemplo, pode-se citar o fonema /k/, que é representado pelo grafema <c>, antes das vogais *a*, *o*, *u* e por “qu” antes das vogais *e* e *i*. No entanto, quando, no mesmo contexto, dois ou mais grafemas representam o mesmo fonema e não é possível estabelecer uma regra, a situação complica. É o que ocorre com o fonema /σ/, entre vogais, que pode ser representado por vários grafemas: <ss>, <c/ç>, <sc/sç>, <x>, <xc>, <xs> (passe, lace, laça, nasce, nasça, próximo, excelente, exsudar). (FARACO, 2012). Neste caso, a ocorrência de uma ou outra representação gráfica não é previsível por meio de regra, tornando-se, assim, arbitrária para o usuário da língua. São as chamadas relações cruzadas imprevisíveis, passíveis de memorização e/ou consulta a dicionários para se escrever corretamente as palavras.

Assim como as relações fonografêmicas são distintas, a maneira de se ensiná-las não deve ser a mesma. Dessa forma, fica evidente que o professor precisa ter um bom conhecimento da organização da norma ortográfica do PB para poder sistematizar seu ensino e auxiliar os alunos a superar as dificuldades ortográficas. No que tange às relações regulares, é possível a compreensão das regras subjacentes, que trará segurança ao aprendiz para escrever corretamente até mesmo as palavras com que nunca teve contato. As relações irregulares, contudo, como se constatou anteriormente, são dificuldades permanentes para todos os usuários da escrita, por mais letrados que sejam. Cabe, portanto, ao professor – tanto o alfabetizador quanto o de outras séries do EF – criar estratégias para que os alunos possam superar progressivamente as dificuldades ortográficas.

Além da elaboração de estratégias, cabe ao professor conhecer os objetivos para o ensino de LP, no que tange à aprendizagem da norma ortográfica ao longo do EF.

1.3 Ortografia nos Documentos e Publicações Oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, destinados aos quatro anos finais do EF, tratam “a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.” (BRASIL, 1998, p. 85). Para tanto, defendem a articulação de estratégias de ensino em torno de dois eixos:

- a) privilégio do que é “regular”, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências “irregulares”, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998, p. 85).

O documento ressalta o trabalho com a ortografia que permita aos alunos a realização de inferências quanto às regularidades através de atividades que explorem diferentes grafias. Quanto aos casos irregulares, dá preferência às palavras mais frequentes no vocabulário dos alunos, privilegiando, sobretudo, a construção do que é regular (BRASIL, 1998).

A publicação “Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem”, da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB, 2008), apresenta as capacidades importantes para a apropriação do sistema de escrita do PB através do quadro abaixo.

Quadro 2: Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

LEGENDA: A letra **I** significa INTRODUZIR, a letra **T**, TRABALHAR, a letra **C**, CONSOLIDAR e a letra **R**, RETOMAR. Fonte: SEB, 2008, p. 24

Verifica-se, no quadro acima, que o domínio das regularidades ortográficas deve ser introduzido no 1º ano, trabalhado e consolidado nos 2º e 3º anos do EF, isto é, consolidado até o final do ciclo de alfabetização ou até o estudante completar oito/nove anos de idade.

O documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2013), destinado a alunos de 7 e 8/9 anos de idade, tem como objetivo

aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas. (ANA, 2013, p. 7).

Desse modo, estabelece duas matrizes de referência: uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. A matriz de Língua Portuguesa subdivide-se em dois eixos estruturantes – o da Leitura e o da Escrita – que abrangem diferentes níveis, desde a “avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos, incluindo-se um conjunto de conhecimentos e habilidades linguísticas necessárias à proficiência na leitura e na escrita.” (ANA, 2013, p. 16). No eixo estruturante “escrita”, interesse desta pesquisa, há as seguintes habilidades: grafar palavras com correspondências regulares diretas e grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

Vale ressaltar que a ANA (2013) é destinada a alunos matriculados no 3º ano do EF. Em outras palavras, no final do 3º ano do EF, os alunos devem ser capazes de grafar corretamente as palavras com correspondências regulares diretas e as com correspondências regulares contextuais. Entretanto, no caso desta pesquisa, cujo *corpus* é constituído por alunos do 7º ano do EF, constata-se que os mesmos ainda não adquiriram plenamente tais habilidades.

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro apresenta as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa através de quadros relativos a cada ano de escolaridade. Nesses quadros, são relacionados os objetivos, os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidos ao longo dos quatro bimestres do ano letivo, bem como sugestões de atividades para o professor. O ensino de ortografia é apresentado como um conteúdo a ser desenvolvido ao longo dos anos iniciais do EF: do 1º ao 4º ano. A partir do 5º ano, todavia, esse ensino deixa de ser um conteúdo específico, passando a ser uma habilidade a ser desenvolvida: o aluno deve “empregar e reconhecer, de acordo com os propósitos discursivos, considerando os aspectos semânticos [...], formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente.” (RIO DE JANEIRO,

2016, p. 49). Dessa maneira, o ensino da norma ortográfica pode ser feito sistematicamente, quando necessário, e também pode fazer parte do currículo incidental, ou seja, pode perpassar todo o trabalho pedagógico.

Mediante a exposição dos parágrafos anteriores, verifica-se que os documentos e publicações citados valorizam o aprendizado das correspondências regulares. Ademais, nesta pesquisa, valoriza-se o desenvolvimento da consciência fonológica, em seus diferentes níveis, como condição necessária para o domínio da ortografia, já que é através do desenvolvimento da consciência fonológica que o aprendiz reflete “sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas da escrita” (FREITAS, 2004b, p. 190).

1.4 O que é a Consciência Fonológica?

Nas últimas quatro décadas, a consciência fonológica inspirou inúmeras pesquisas, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, por exercer um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da década de 80, iniciaram-se, no Brasil, os primeiros estudos sobre o assunto desenvolvidos por Cielo (1996, 2001), Cardoso-Martins (1995), Maluf e Barrera (1997), Menezes (1999), entre outros, conforme aponta Costa (2003). Em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, Soares (2016) considera surpreendente que somente a partir do início dos anos 70 tenha sido reconhecida a importância da consciência fonológica, já que a criança, para compreender o princípio alfabético, deve desenvolver “sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação”. (SOARES, 2016, p. 167).

De um modo geral, todos os estudos concordam com a definição do termo *consciência fonológica*, porém, não existe um consenso quanto à nomenclatura a ser utilizada. Alguns autores nomeiam de “sensibilidade fonológica” (CIELO, 1996), “conhecimento fonêmico”, “conhecimento fonológico” (RUEDA, 1995 *apud* COSTA, 2003) ou, ainda, conforme os estudiosos da metacognição, *metafonologia* (FREITAS, 2004b). Costa (2003) explica que essa diversidade de termos ocorre devido à procura da tradução da expressão inglesa “*phonological awareness*”, na qual a palavra “*awareness*” é traduzida como *consciência* ou *conhecimento*. Já o termo “sensibilidade fonológica”, segundo a autora, é mais utilizado para a tradução de “*phonological sensitivity*”, que se refere a um dos níveis do conhecimento fonológico, denominado de conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração das palavras.

Os estudiosos da metacognição, ao utilizarem o termo *metafonologia* para se referir à consciência fonológica, o fazem por entender que a consciência fonológica “faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos”. (FREITAS, 2004b, p. 179). Nesta pesquisa, será utilizado o termo *consciência fonológica*, por ser o mais empregado na literatura que subsidiou o estudo.

A consciência fonológica é definida como uma competência metalinguística relacionada à capacidade de o aprendiz perceber, independente do significado, que a fala pode ser segmentada em unidades menores, possíveis de serem manipuladas. Seabra e Capovilla (2011, p. 85) afirmam que a consciência fonológica é um tipo de consciência metalinguística e se refere “tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos”.

Segundo Alves (2012, p. 31), “a noção de consciência fonológica corresponde a um conhecimento a respeito das unidades descritas previamente e da maneira como tais unidades se organizam” remetendo “a uma capacidade de reflexão”. Dessa forma, o indivíduo é apto para falar a respeito do seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências sobre a maneira como “os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também as que não ocorrem em sua língua”. (ALVES, 2012, p. 31).

Stampa (2009) afirma que a consciência fonológica é “a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem”, que compreende dois níveis:

1. a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. 2. a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989 *apud* STAMPA, 2009, p. 82).

Percebe-se que é muito ampla a concepção de “consciência fonológica”, o que leva os pesquisadores a adotarem a noção de níveis, por reconhecerem que essa consciência se desenvolve

[...] em um continuum de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que a sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar o significado, o fonema. (ALVES, 2012, p. 32).

Sendo assim, observa-se que a consciência fonológica não pode ser entendida como uma habilidade única, linear, visto que se constata que existem conhecimentos que podem ser elaborados em maior ou menor grau de profundidade. Rueda (1995), citada por Costa (2003), descreve quatro níveis⁹ de consciência fonológica, havendo uma ordem hierárquica entre eles, do mais simples, que exige menor demanda cognitiva (a sensibilidade à rima), ao mais complexo, que exige maior demanda cognitiva (consciência fonêmica). São eles: conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração de palavras, conhecimento silábico, conhecimento intrassilábico e conhecimento fonêmico.

1.4.1 Conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração

Nível considerado mais elementar da consciência fonológica, o nível do conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração caracteriza-se pela descoberta, por parte da criança, de que algumas palavras apresentam um mesmo conjunto de sons iniciais (aliteração) ou finais (rima). As crianças, neste nível de consciência fonológica, têm a capacidade de detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras, orientando-se não pelo significado, mas por aspectos fonológicos. Isso é possível devido ao contato, “no ambiente familiar e/ou em creches e instituições de educação infantil, com textos do folclore infantil que exploram rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas.” (SOARES, 2016, p. 183).

Todavia, para que essa sensibilidade à semelhança fonológica entre as palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem considerar o significado dela (que é a base para a compreensão do princípio alfabético), segundo Soares (2016, p. 184), deve-se desenvolvê-la de maneira sistemática através de atividades que levem a criança a “*reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a *produzir* rimas e aliterações.” Dentre essas atividades, pode-se exemplificar: identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início das palavras (aliterações); registrar palavras que comecem e terminem com o mesmo som, destacando a correspondência de segmentos orais com uma mesma sequência de letras, etc.

⁹ Alguns autores, como Goswami e Bryant (1990), citados por Freitas (2004), sugerem apenas três níveis de consciência fonológica, a saber: nível das sílabas, nível das unidades intrassilábicas e nível dos fonemas. (FREITAS, 2004, p. 180). Nesta pesquisa, optou-se pela descrição de quatro níveis de consciência fonológica.

Zorzi (2003) reafirma que o conhecimento ou sensibilidade à rima e aliteração pode possibilitar um melhor desenvolvimento da consciência fonológica, como também pode auxiliar a aprendizagem futura da leitura.

1.4.2 Conhecimento silábico

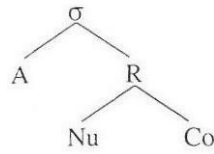
Uma das primeiras habilidades da criança, em se tratando de consciência fonológica, é a capacidade de dividir as palavras em sílabas. Como a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, o conhecimento silábico (ou consciência silábica) pode ser adquirido espontaneamente pela criança antes mesmo de que ela aprenda a ler e a escrever. (ZORZI, 2003). Desde cedo, as crianças demonstram facilidade em tarefas que exigem manipulação silábica. Isso é evidenciado quando, por exemplo,

a criança é capaz de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra. (ALVES, 2012, p. 34).

1.4.3 Conhecimento intrassilábico

Matzenauer (2004, p. 49-50) define sílaba como uma unidade constituída “por um pico de sonoridade (núcleo) e por elementos de sonoridade crescente e decrescente em relação ao pico”. Segundo a teoria métrica (SELKIRK, 1982), a sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R), as chamadas unidades intrassilábicas, que são menores que uma sílaba, que nem sempre se limitam a um fonema individual. O ataque compreende a consoante inicial (ataque simples) ou um grupo de consoantes iniciais (ataque complexo): por exemplo, /m/ em **mar** e /fl/ em **flor**, respectivamente. A rima, por sua vez, é composta pelos segmentos que não fazem parte do ataque, ou seja, núcleo (Nu) – posição ocupada pela vogal da sílaba – e coda (Co) – consoante(s) que pode(m) se apresentar após a vogal. Nos exemplos citados anteriormente, /ar/ em **mar** e /or/ em **flor**. A Figura 1 mostra a representação da sílaba:

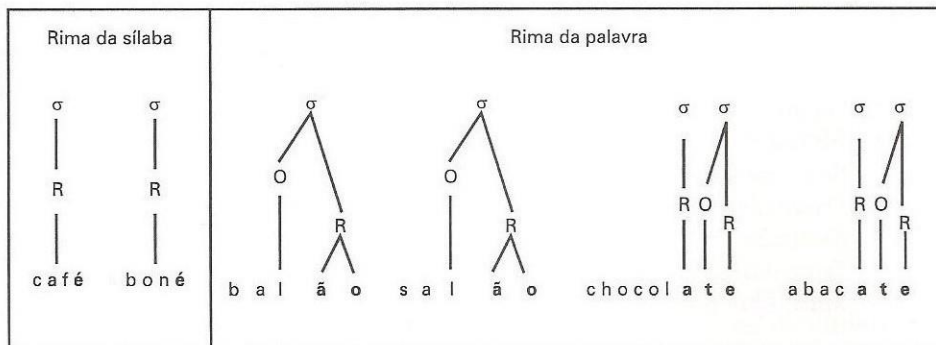
Figura 1: A sílaba, segundo a Teoria Métrica



Fonte: Collischonn (1999, p. 92).

Freitas (2004a) e Alves (2012) atentam para o fato de que, ao se falar em consciência fonológica no nível da rima, não se confundam os conceitos de rima da sílaba e rima da palavra. A rima da sílaba inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba. Já a rima da palavra pode incluir mais de uma sílaba, e pode ser definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. A Figura 2 exemplifica a rima da sílaba e a rima da palavra.

Figura 2: Caracterização de rima da sílaba e rima da palavra.



Fonte: Freitas (2004b, p. 181).

Sendo assim, é importante considerar que, no nível intrassilábico, a consciência fonológica divide-se em dois tipos: “consciência da rima” – que envolve palavras constituídas da mesma rima, tanto da sílaba quanto da palavra, como ocorre em “quintal” e “natal” e em “boneca” e “caneca” – e “consciência das aliterações” – em que há reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque, o que pode ser visto em “grande” e “grave”. (ALVES, 2012, p. 35-36).

De acordo com Freitas (2004a), um nível intrassilábico aperfeiçoado pode colaborar para o desenvolvimento do nível fonêmico, que é o próximo nível de consciência fonológica.

1.4.4 Conhecimento fonêmico

O conhecimento fonêmico, também chamado de consciência fonêmica, compreende a capacidade de o indivíduo reconhecer e manipular os fonemas. Fonemas são entendidos como “aqueles sons que são pertinentes para veiculação de significado, isto é, os sons que distinguem significados entre palavras da língua” (MATZENAUER, 2004, p. 36), o que pode ser exemplificado nos pares *pata/bata*, *fala/vala* e *cinco/zinco*, nos quais /π/ e /β/, /f/ e /v/, /σ/ e /ζ/ são considerados fonemas do português, visto que distinguem palavras. Ou seja, uma unidade sonora só é identificada como fonema se estiver em oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico produzindo significados diferentes (SOARES, 2016), como nos pares mínimos citados.

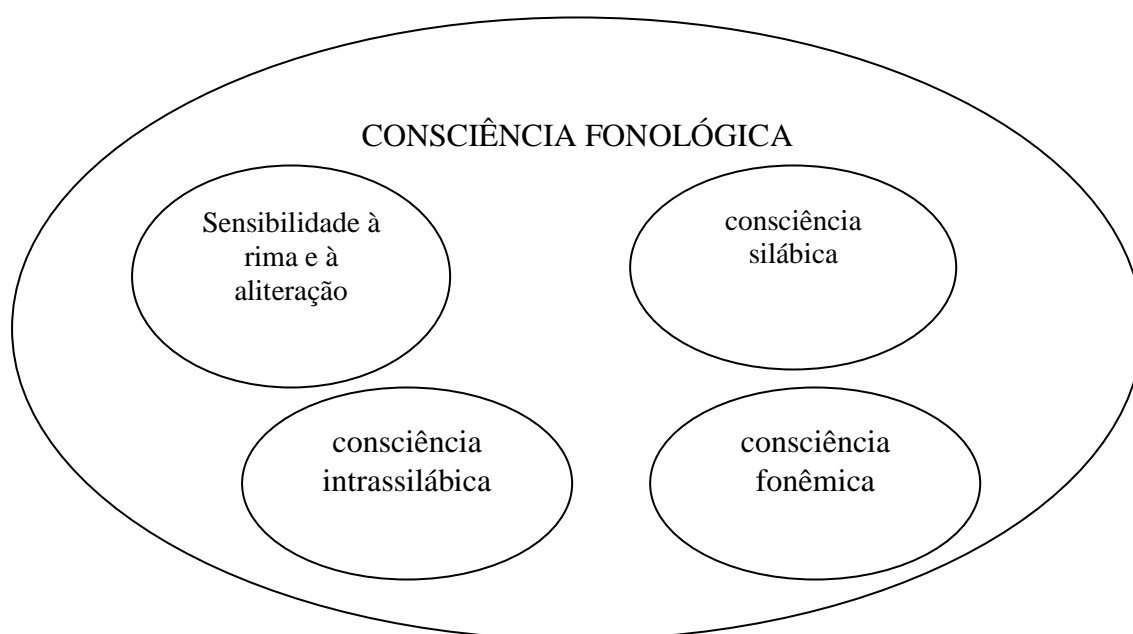
É relevante destacar que, segundo Chomsky e Halle (1968 *apud* MATZENAUER, 2004), há unidades menores que o fonema, isto é, os traços distintivos. “Traços distintivos são unidades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, que entram na composição de um som, como ‘sonoridade’, ‘continuidade’ e ‘nasalidade’, por exemplo.” (MATZENAUER, 2004, p. 41). Em outras palavras, o fonema é composto “por um conjunto de características (traços) que distinguem um fonema do outro.” (ROBERTO, 2016, p. 29). O que diferencia, por exemplo, os fonemas /σ/ e /ζ/ é o traço distintivo de sonoridade, uma vez que em /ζ/ há vibração das pregas vocais, ao passo que em /σ/ não há. Ou seja, o fonema /ζ/ é vozeado ou sonoro e o fonema /σ/ não o é. Dessa maneira, consoante Roberto (2016), pode-se afirmar que são os traços que distinguem dois signos em uma língua e não, os fonemas. No par mínimo *cinco* e *zinco*, há dois fonemas distintos, porém, “mais que isso, esses fonemas se distinguem entre si apenas por um único traço (o da sonoridade)” (ROBERTO, 2016, p. 29), de modo que se pode dizer que não são os fonemas que diferenciam os signos *cinco* e *zinco*, mas o traço [+sonoro] e [-sonoro], já que é somente esse aspecto que distingue um fonema do outro.

A consciência dos fonemas ocorre na criança quando ela se dá conta que as palavras são constituídas de sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados (Haase, 1990). Contudo, por ser de caráter abstrato, **a criança sente mais dificuldade neste nível se comparado ao nível das unidades silábicas.** (LAMPRECHT; KLEIN, 2012, p. 37, grifo nosso).

Ao se pensar em uma escala de complexidade da consciência fonológica, o nível dos fonemas é o que traz mais dificuldades para a criança. De acordo com Freitas (2004b), essa tarefa parece exigir um alto nível de consciência fonológica pelo fato de a criança lidar com

unidades abstratas. A autora ressalta que há pesquisadores que utilizam os termos *consciência fonológica* e *consciência fonêmica* como sinônimos, por tratarem a consciência fonológica como exclusivamente a capacidade de manipular fonemas. Entretanto, a consciência fonológica é mais abrangente que a consciência fonêmica, pois envolve a manipulação de sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. Logo, a consciência fonêmica está inserida na consciência fonológica, como pode ser visto no esquema a seguir, baseado em Freitas (2004b).

Figura 3: Esquema sobre os níveis de consciência fonológica



Fonte: Adaptado de Freitas (2004b, p. 183)

Ao manifestar o conhecimento fonêmico, o indivíduo torna-se capaz de dividir uma palavra nos diversos sons que a compõem; unir sons separados, isolados de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som de outra palavra; e eliminar sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. (ALVES, 2012).

1.5 As Relações entre a Consciência Fonológica e a Escrita

Muitas pesquisas, tanto estrangeiras quanto brasileiras, têm investigado as relações existentes entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. Algumas apontam a consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização, outras como uma

consequência da alfabetização e há, ainda, aquelas que sugerem a existência de uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento desses dois processos.

Assim, à luz da literatura investigada, os autores propõem três hipóteses que caracterizam essa relação: relação de causalidade, relação de consequência e relação de reciprocidade. Contudo,

a definição dessa relação depende do nível que está sendo considerado. A consciência quanto a sílabas, ataques e rimas pode se desenvolver sem o conhecimento da escrita, no entanto, a consciência fonêmica parece resultar, em parte, do contato com a escrita. (GUEDES; GOMES, 2010, p. 267).

Independente de essa relação ser de causa, de efeito ou de reciprocidade, fato é que existe uma relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Autores como Bryant e Bradley (1987), Cardoso-Martins (1995 *apud* SOARES, 2009), Seabra e Capovilla (2011) estabelecem uma relação de causa entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita.

Numa perspectiva contrária, Maluf e Barrera (2003), Read *et al.* (1986), Jenkins e Bowen (1994) (*apud* SEABRA; CAPOVILLA, 2011) e Freitas (2003) defendem que a consciência fonológica é uma consequência do aprendizado da escrita e sustentam que a consciência fonêmica somente ocorre em indivíduos que mantêm alguma forma de contato com o sistema alfabético. Outros estudos, por sua vez, afirmam haver uma reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita.

Um dos problemas dos inúmeros estudos desenvolvidos sobre consciência fonológica é que nem todos especificam sobre quais habilidades fonológicas estão tratando. Uns apontam que são as habilidades de consciência de rima e aliteração que predizem o progresso na alfabetização (GOSWAMI; BRYANT, 1997); outros mencionam essa relação com os níveis mais complexos de consciência de palavra, silábica e fonêmica (CHARD; DICKSON, 1999; ZORZI, 2003). Atualmente, entretanto, estudos levam a entender os dois desenvolvimentos em reciprocidade, ou seja, conforme um avança, interfere no desenvolvimento do outro e vice-versa. (HOLENDER, 1992; MORAIS; ALEGRIA; CONTENT, 1987; SCLiar-CABRAL *et al.*, 1997). (GARCIA, 2008, p. 56).

1.5.1 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: relação de causalidade

Segundo Bryant e Bradley (1987), a consciência fonológica é um pré-requisito para as habilidades posteriores na alfabetização e essas habilidades colaboram também para o desenvolvimento de crianças com dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Cardoso-Martins (1991), ao pesquisar a consciência fonológica em pré-escolares, também afirma que há evidências de que variações na consciência fonológica correlacionam-se positivamente com variações na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. A referida autora menciona que, “ao descobrir as propriedades fonológicas das palavras, a criança obterá êxito na descoberta do princípio alfabético, para tanto, é necessário que ela preste atenção aos segmentos sonoros sem significado, ou seja, aos constituintes fonêmicos”. (SÁ, 2004, p. 21).

Seabra e Capovilla (2011) corroboram esses estudos, sugerindo que o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para o sucesso no aprendizado da leitura e da escrita. Os autores realizaram um estudo com 55 crianças da 1ª série, de nível socioeconômico baixo, objetivando verificar se o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica pode aumentar as habilidades fonológicas das crianças atrasadas, de modo que elas ultrapassem as habilidades de seus colegas igualmente atrasados, mas que não realizaram as atividades, e se igualem às habilidades de seus colegas com desenvolvimento de consciência fonológica mais avançado e se os benefícios produzidos por essas atividades se estendem às habilidades de leitura em voz alta e escrita sob ditado.

No referido estudo, os autores confirmaram a hipótese inicial de que as atividades para desenvolver a consciência fonológica e ensinar as correspondências grafofonêmicas e fonografêmicas podem produzir ganhos nos desempenhos de crianças com nível socioeconômico baixo. Destacam ainda que “tais benefícios produzidos pelo procedimento não ficaram restritos às habilidades de consciência fonológica, mas se estenderam também às habilidades de leitura em voz alta e de escrita sob ditado.” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 211).

Diante do exposto, percebe-se que, para os autores, o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre por causa do desenvolvimento da consciência fonológica.

1.5.2 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: relação de consequência

Maluf e Barrera (2003) constataam a existência de estudos demonstrando que as habilidades de análise silábica e de outras unidades suprasegmentais se desenvolvem de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fonoarticulatória, não precisando, portanto, da instrução formal. Entretanto, as autoras reiteram que a

habilidade de análise e manipulação dos fonemas apresenta maior dependência do contato com o código escrito, **sendo em geral desenvolvida como resultado, ou pelo menos concomitantemente, ao processo de alfabetização** (Bertelson, Gelder, Tfouni & Morais, 1989; Gombert & Colé, 2000; Maluf & Barrera, 1997; Morais & cols., 1986, 1989). (MALUF; BARRERA, 2003, p. 492, grifo nosso).

Importante reiterar que consciência fonológica e consciência fonêmica não são sinônimas. Dessa maneira, embora alguns níveis de consciência fonológica de fato pareçam surgir anteriormente ao processo de alfabetização, o nível da consciência fonêmica surge apenas durante esse processo e, conseqüentemente, interfere nesse processo, levando o aluno a desenvolver ainda mais o processo de alfabetização.

Read *et al.* (1986) e Morais *et al.* (1979) (*apud* SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 86), por meio de estudos com adultos analfabetos, detectaram que estes não conseguem analisar a fala em fonemas, diferentemente dos adultos que possuíam algum grau de alfabetização, sugerindo, assim, que a consciência fonêmica não emerge espontaneamente.

Jenkins e Bowen (1994), citados por Seabra e Capovilla (2011), asseveram que, para a criança desenvolver a consciência fonêmica, é preciso receber uma instrução formal sobre regras de mapeamento da escrita alfabética, ou seja, “que ela tenha o ensino formal e sistemático da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 86).

Em sua pesquisa com 40 crianças da 1ª e da 2ª séries do EF, de uma escola de nível socioeconômico médio, Freitas (2003) constatou que crianças brasileiras, mesmo antes do ensino sistemático da escrita, apresentam consciência fonológica relativa aos níveis de rimas e aliterações. Sendo assim, a hipótese de que a consciência fonológica se desenvolve como consequência da alfabetização parece estar baseada somente na consciência em nível dos fonemas.

1.5.3 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: relação de reciprocidade

Atualmente, é bastante consensual a ideia de reciprocidade: a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, ao passo que a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético contribui para o desenvolvimento mais aprimorado da consciência fonológica. (SCHERER; RAMOS, 2013).

Dessa forma, embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva os aprendizes a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades supra-segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização. (MALUF; BARRERA, 2003, p. 493).

Seabra e Capovilla (2011) mencionam que tal reciprocidade se dá porque tanto a leitura quanto a consciência fonológica são processos complexos que envolvem uma série de habilidades elementares. Os autores esclarecem ainda que são os níveis iniciais de consciência fonológica (rimas e sílabas) que contribuem para o desenvolvimento inicial de leitura, ao passo que “as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades [...] de manipulação e transposição fonêmicas.” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 88). Sendo assim, se por um lado a introdução de um sistema alfabético auxilia o desenvolvimento da consciência fonêmica, por outro, dificuldades com esse nível de consciência fonológica podem dificultar o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Freitas (2003) corrobora os posicionamentos que admitem uma relação de reciprocidade, pois afirma que, como a consciência fonológica está relacionada ao aprendizado da escrita, desenvolvendo-se de forma recíproca, pode-se verificar o nível de escrita em que a criança se encontra e relacioná-lo ao desempenho dela em atividades que envolvem a consciência fonológica. Silva (2003) considera que

a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, permite efetuar predições com alguma confiabilidade sobre o sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita, que algumas dessas competências (como consciência das rimas, sílabas e unidades intrassilábicas) se desenvolvem mais ou menos espontaneamente, **mas que o desenvolvimento da consciência fonêmica requer para a maior parte das crianças alguma forma de instrução explícita** (eventualmente, programas de treino ao nível das capacidades metafonológicas). (SILVA, 2003, p. 148, grifo nosso).

De acordo com Soares (2016, p. 205), a escrita suscita a consciência fonêmica da mesma forma que esta “impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema”. Assim, a autora é categórica ao afirmar que a polêmica a respeito das relações entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita já foi superada. Ao apontar pesquisas nacionais e estrangeiras, ela considera que os resultados levam à conclusão de que “consciência fonêmica não é

determinante da aprendizagem da escrita, também não é *consequência* da aprendizagem da escrita, mas as relações são de *interação*, de *reciprocidade*.” (SOARES, 2016, p. 206).

Depois do que foi exposto no que tange aos referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa, é válido ratificar seus objetivos. Em primeiro lugar, o tipo de relação fonografêmica proposto para ser analisado a partir da proposta de intervenção é das “relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição” (LEMLE, 1995), “regras dependentes só do contexto fonético” (SCLIAR-CABRAL, 2003), “correspondências fonográficas regulares contextuais” (MORAIS, 2010) e “relações cruzadas previsíveis” (FARACO, 2012).

Optou-se por adaptar a terminologia utilizada por Morais (2010), ou seja, “correspondências fonografêmicas regulares contextuais”. Cabe ressaltar, ainda, que o que se analisa é um contexto específico de uso dos grafemas <s> e <ss> entre vogais. Em segundo lugar, as atividades elaboradas quanto ao uso do <s> e do <ss> objetivaram estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificadamente a consciência fonêmica – visto ser esta a responsável por levar “à compreensão das relações entre fonemas e grafemas” (SOARES, 2016, p. 207) – de alunos pertencentes ao 7º ano do EF.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é composto por três seções. Inicialmente, explicita-se o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho e a justificativa de escolha da metodologia adotada. Em seguida, há a descrição do local e dos sujeitos participantes da pesquisa. Finalmente, são sintetizadas as etapas do trabalho de intervenção.

2.1 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho possui caráter qualitativo, na forma de pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa tende a ser aplicado em diversos campos de atuação, propondo uma ação deliberada de transformação de realidades, ao trazer em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento. Além disso,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Assim, a pesquisa-ação busca compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, a fim de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. Dessa forma, segundo Thiollent (2011), há uma função política na pesquisa-ação, em que as pessoas envolvidas têm algo a “dizer” e a “fazer”. Nesse aspecto, esse tipo de pesquisa diferencia-se da pesquisa convencional, pois nesta “não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. [...] Os usuários não são considerados como atores”. (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Vale ressaltar que a pesquisa-ação não pode se limitar a uma forma de ação (risco de ativismo) e sim, a um aumento de conhecimento dos pesquisadores e das pessoas envolvidas: é preciso “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Uma das áreas de atuação da pesquisa-ação é a educação. Diante de tantos desafios na área educacional, surge a necessidade de o professor – mediador do processo de ensino-aprendizagem – ser também um pesquisador. Ao ser parte integrante do processo de formação acadêmica do docente, a pesquisa refletirá no seu processo de ensino à medida que a teoria for

aliada à prática. Sendo assim, a pesquisa torna-se importante tanto para o próprio aprendizado contínuo do professor quanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas.

Visto que o professor pesquisador pretende “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 22), a pesquisa-ação, diferentemente da metodologia convencional, apresenta resultados mais próximos dos problemas urgentes da situação atual da educação. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, pode-se considerar como urgente o problema de um número cada vez maior de crianças chegar às séries finais do EF sem escrever adequadamente – apresentando uma representação ortográfica inadequada, não esperada para a idade deles – e com um nível de letramento incipiente, que as torna incapazes de fazerem uso competente da leitura e da escrita em seu cotidiano e se envolverem nessas práticas sociais.

Ao entender que o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente a fonêmica, é fundamental para aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, o presente trabalho objetiva desenvolver um estudo sobre o ensino de ortografia, particularmente, das relações regulares quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss>, propondo algumas atividades que possam intervir positivamente na prática das aulas de Língua Portuguesa. Assim sendo, na próxima seção, estão descritas as características do local – Escola Municipal Baltazar Lisboa – e dos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, na última seção deste capítulo, são sintetizadas as etapas do trabalho de intervenção.

2.2 Local e Sujeitos da Pesquisa

O corpo discente participante da intervenção proposta é constituído de alunos do sétimo ano da Escola Municipal Baltazar Lisboa, localizada à Avenida Marechal Dantas Barreto, número 126, Campo Grande, Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola pública urbana da esfera administrativa municipal, fundada em 1964. Em 2012, foi reinaugurado um novo prédio totalmente adaptado ao padrão de acessibilidade. Em 2016, a instituição conta com aproximadamente 835 alunos matriculados, organizados em 23 turmas, nos dois turnos de funcionamento. Atualmente a escola oferece matrículas para os quatro anos finais do EF, além da Classe Especial, que atende alunos com necessidades educacionais especiais.

A unidade dispõe de doze salas de aula para aprendizagem e articulação dos conteúdos; uma sala de leitura, sala de recursos, sala dos professores, sala da direção/coordenação, de secretaria e auditório. Possui também um laboratório de informática,

um laboratório de ciências, uma quadra de esportes coberta, um refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, área verde, banheiros fora e dentro do prédio, banheiro, dependências e vias adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa instituição foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ser professora regente de Língua Portuguesa, nessa escola, desde 2012.

Na escola, trabalham 62 funcionários, sendo o corpo docente composto por 46 professores. Os demais funcionários, além dos readaptados (3), atuam na cozinha (3), limpeza (4), secretaria (3) e inspeção de alunos (3). A média de alunos por turma é de 40 alunos.

Os participantes da pesquisa proposta são os alunos do sétimo ano do EF, de ambos os sexos, aos quais a pesquisadora ministra aulas de Língua Portuguesa no ano letivo de 2016. Pertencem a níveis socioeconômicos similares e residem no entorno da escola ou em sub-bairros de Campo Grande. A população dessa região, de acordo com dados do IBGE¹⁰, ocupa a 82ª posição num quadro que estabelece o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) dos cento e vinte e seis bairros cariocas.

Em 2016, há na escola oito turmas de 7º ano do EF. A professora-pesquisadora é professora regente de Língua Portuguesa somente em duas turmas, sendo escolhida a turma 1703 para aplicação de um conjunto de atividades didáticas denominada “Ortografia: é possível aprender?”.

A turma 1703 é formada por 41 alunos (17 meninos e 24 meninas) cuja faixa etária é de 11 a 13 anos. Os alunos são muito agitados e alguns deles apresentam problemas indisciplinares: utilizam aparelhos eletrônicos durante as aulas (fone de ouvido, por exemplo); deixam o material didático em casa e se negam a realizar as atividades propostas. Em contrapartida, outros são muito dedicados e esforçados, sempre dispostos a realizarem todas as atividades. Ou seja, a turma é bastante heterogênea.

A professora-pesquisadora escolheu essa turma para a aplicação das atividades de intervenção devido ao fato de os alunos apresentarem uma representação ortográfica aquém do esperado para o ano de escolaridade deles.

2.3 Etapas da Intervenção Educacional

No 1º bimestre do ano letivo de 2016, um dos gêneros trabalhados pela professora-pesquisadora na turma 1703 foi histórias em quadrinhos (HQ). Após analisar com os alunos a

¹⁰ Conferir em: http://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro, acesso realizado em 02/09/2016.

estrutura e a composição de algumas HQs (linguagem, recursos gráficos, pontuação, etc.), a professora-pesquisadora selecionou uma HQ em que predominavam as imagens para que os alunos produzissem um texto.

Depois de ler os textos produzidos pelos alunos, pôde-se observar que muitos deles apresentavam uma representação ortográfica aquém do esperado para o ano de escolaridade em que estavam. Essa constatação ocorreu a partir do mapeamento de alguns desvios ortográficos, motivados por alçamento, desconhecimento de regras, representações múltiplas, apagamento e acréscimo de letras, hipercorreção, hipossegmentação, dentre outros.

Dentre os desvios mencionados, a professora-pesquisadora detectou que muitos alunos desconheciam algumas regularidades fonográfêmicas contextuais, como, por exemplo, o uso do grafema <s> em contexto intervocálico. Assim sendo, foi elaborada uma intervenção educacional, descrita brevemente nos próximos parágrafos.

Devido ao conteúdo do 3º bimestre ser o gênero textual “crônica”, inicialmente, a professora-pesquisadora escolheu a crônica “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta, disponível no material didático fornecido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME), para trabalhar a compreensão leitora dos alunos. Realizou-se a leitura oral, o levantamento do vocabulário e a interpretação do texto (Anexo A). Além disso, a crônica em estudo apresentava muitos vocábulos grafados com <s>, <ss>, <c>, <ç> em ambiente intervocálico, o que favorecia a aplicação do material de intervenção pedagógica.

Entretanto, antes da aplicação do material propriamente dito, fazia-se necessária a distinção do traço distintivo de sonoridade dos fonemas /σ/ e /ζ/ como desvozeado e vozeado, respectivamente. Para tanto, algumas imagens de animais e/ou objetos – faca/ vaca, chato/ jato, cola/ gola, zangão/ serpente (Anexo B)¹¹ – foram projetadas na lousa com o objetivo de que, através da pronúncia/ articulação dos fonemas, os alunos percebessem a diferença entre os fonemas desvozeados e os vozeados.

Em duas aulas consecutivas, a fim de que os próprios alunos elaborassem o conhecimento necessário para aplicação de regras, trabalhou-se o material intitulado “Ortografia: é possível aprender?”, composto por catorze exercícios sobre as regularidades contextuais e as irregularidades quanto ao uso do grafema <s>.

¹¹ Apesar de os três primeiros pares de imagens constituírem pares mínimos, isto é, “duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica” (CRISTÓFARO-SILVA, 2003, p. 126), o último par (zangão/ serpente) não o é. Essa escolha se justifica pelo fato de não se querer antecipar o fenômeno em estudo para não enviesar a pesquisa.

Os dez primeiros exercícios foram elaborados com o objetivo de que os alunos percebessem a regularidade fonografêmica quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss> em ambiente intervocálico. Sendo assim, retiraram-se da crônica “A estranha passageira” vinte e cinco palavras, que possuíam os referidos grafemas em diferentes contextos (que correspondiam aos diferentes sons do grafema <s>), para serem analisadas. Inicialmente, os alunos deveriam circular os grafemas em estudo e separar as palavras em dois grupos de acordo com o som deles. Nesse momento, os alunos deveriam aplicar o conhecimento adquirido sobre o traço distintivo de sonoridade: desvozeado x vozeado. Em seguida, após a divisão dos grupos, os alunos analisaram cada um separadamente, levando em consideração a posição dos grafemas <s> e <ss> (se estavam em início de palavra ou entre vogais) e os fonemas representados por eles de acordo com a posição. Após essas considerações, tentaram elaborar conclusões sobre o uso desses grafemas e dos fonemas /σ/ e /ζ/. A fim de avaliar se realmente os alunos apreenderam a regularidade fonografêmica quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss>, no último exercício, foram fornecidas catorze imagens com os seus respectivos nomes incompletos para que os alunos completassem com os referidos grafemas em diferentes contextos: ora no início da palavra, ora em contexto intervocálico (Apêndice A).

No exercício seguinte, o nº 11, os alunos, a partir das palavras “presentimento” e “paseando” (grafadas incorretamente e retiradas de trechos de produções textuais deles próprios), deveriam identificar o erro com relação ao mesmo fenômeno – uso do <ss> – para depois corrigi-las. No exercício nº 12, uma atividade de consciência fonológica, os alunos deveriam comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas. Para tanto, foram apresentados dois grupos de palavras (Grupo 1: inseguro, absurdo, curioso, suspense, ansiedade, consulta; grupo 2: análise, casamento, colisão, desejo, usuário, sedento), em que os alunos, ao realizarem tal comparação, focalizariam a atenção nos fonemas /σ/ e /ζ/ e refletiriam sobre as relações entre esses fonemas e o grafema <s>.

Já o exercício nº 13, mediante o trecho da crônica em estudo “Mas ela era **azougue** (embora com tantas carnes parecesse mais um **açougue**) e não parava de badalar.”, pretendia mostrar as irregularidades quanto à representação gráfica dos fonemas /σ/ e /ζ/ a partir das palavras destacadas. Com esse mesmo objetivo, entretanto com uma lista de dezoito palavras retiradas da crônica (fazer, realizar, desajeitadamente, azougue, casa, coisa, usar, certeza, fineza, vizinha, resolveram, necessidade, pessoal, sobraçando, operação, embaraço, parece, açougue), foi elaborado o último exercício da intervenção pedagógica. Optou-se por trabalhar com lista de palavras por entender ser um bom recurso para visualização das correspondências

irregulares, consoante Morais (2010). Sendo assim, ao término do exercício, os alunos deveriam compreender que, em ambiente intervocálico, o fonema /ζ/ pode ser representado pelos grafemas <s>, <x> e <z> e o fonema /σ/, pelos grafemas <s>, <c>, <ç> e <ss>. Enfim, deveriam perceber que há regularidade para a leitura, porém quanto à escrita, nem sempre haverá regra devido às relações serem arbitrárias nesse ambiente.

No próximo capítulo, descrevem-se detalhadamente os catorze exercícios, bem como a análise das respostas dos alunos.

3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como mencionado anteriormente (vide seção 3.3), a professora-pesquisadora constatou, após a correção de uma produção textual do 1º bimestre do ano letivo de 2016, que muitos alunos da turma 1703 apresentavam desvios ortográficos incompatíveis com o ano de escolaridade em que estavam. Esses desvios caracterizam-se como incompatíveis com base na descrição dos objetivos dos documentos e das publicações oficiais para o ensino de LP verificados na seção 2.3. Dessa maneira, neste capítulo, foi realizado o mapeamento de alguns deles, que podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 3: Mapeamento de alguns desvios ortográficos

Amostra de desvios ortográficos relativos a:						
Alçamento (apoio na oralidade)	Desconhecimento de regras em contexto regular	Representações Múltiplas (contextos competitivos)	Apagamento de letras (apoio na oralidade)	Acréscimo de letras	Hipercorreção	Hipossegmentação
Alegriamente Imbora Pirigoso Desisperada	Paseando Asustado Proseguir Presentimento Pressente (presente) Viverão* e Ficarão* (para pretérito)	Estivece Tropessou Serto Surpreza Lobizome Pucha Mossa (moça) Cassadores Talves Fes Voutou Abril Pensol Encantol Casol	Lobizome Ligo (ligou) Passea (passear) Esta (estar)	Ingual (apoio na oralidade)	Ferar Dextraído	Derrepente Seila Oque

*Embora a confusão entre AM/ÃO aparentemente possa parecer um caso de representação múltipla, o contexto competitivo se resolve com o conhecimento gramatical necessário para identificar a forma verbal passada e futura, pela identificação, por exemplo, da sílaba tônica.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Obviamente, o quadro manifesta diferentes questões ortográficas que necessitam ser trabalhadas pelo professor. Cada caso requer, entretanto, uma estratégia didática diferenciada. Assim, para fins de pesquisa, optou-se por explorar os desvios decorrentes de desconhecimento de regras, justamente porque o domínio das regularidades ortográficas já deveria ter sido consolidado nos 2º e 3º anos do EF, isto é, até o final do ciclo de alfabetização ou até o estudante completar oito/nove anos de idade, como apontam os documentos oficiais, analisados na seção 2.3.

Interessante observar que há várias ocorrências nas respostas dos alunos envolvendo dificuldade com o uso do grafema <s>, seja no início de palavra, seja em contexto intervocálico, seja no final da palavra. Talvez esses desvios tenham ocorrido pelo fato de o grafema <s> ser muito produtivo na língua, sendo alvo de alternativas competitivas, contrapondo-se com <ç>, <c>, <ss>, <z>, por exemplo: “mossa (moça)”, “serto (certo)”, “asustado (assustado)”, “surpreza (surpresa)”.

Assim, percebe-se que alguns alunos ainda recorrem à hipótese alfabética, ou seja, a um estágio anterior ao da elaboração da norma ortográfica, em que a associação entre grafema e fonema é simplificada e biunívoca, comum quando se aprende a escrever/ler. Em outras palavras: esses alunos ainda não entenderam a regra aplicada à leitura em que o grafema <s> entre vogais representa o fonema /ç/. Sendo assim, objetivando levar os alunos a entenderem que, em contexto intervocálico, o grafema <s> representa o fonema /ç/, elaborou-se uma proposta de intervenção educacional sobre as correspondências fonografêmicas regulares contextuais e as irregularidades quanto ao uso do grafema <s>.

Para tanto, devido ao conteúdo do 3º bimestre ser o gênero textual “crônica”, iniciou-se a intervenção pedagógica com a crônica “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta, disponível no material didático da SME. A fim de trabalhar a compreensão leitora dos alunos, realizou-se primeiramente a leitura oral da crônica. Em seguida, solicitou-se aos alunos que circulassem as palavras desconhecidas por eles e, coletivamente, tentassem inferir os significados através do contexto. Por exemplo, a maioria dos alunos selecionou a palavra “sobraçando”. A partir do contexto, “Madama entrou no avião *sobraçando* um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente.” (linhas 7-8, Anexo A), os alunos compreenderam que “sobraçando” significava “carregando”. Através da etimologia da palavra, perguntou-se aos alunos se “sobraçar” lembrava alguma outra palavra mais conhecida. Somente um aluno mencionou a palavra “braço”, chegando, portanto, ao significado presente no dicionário: “sobraçar - segurar embaixo do ou com o braço; apoiar nos braços; sustentar.” (HOUAISS, 2008, p. 693). Seguindo o mesmo procedimento, outras palavras tiveram seus significados inferidos, tais como embaraço, azougue, pestana, vexame, dentre outras. Em alguns casos, os alunos inferiram o significado pelo contexto; em outros, todavia, utilizaram o dicionário, como “azougue”, por exemplo. Concluído o levantamento do vocabulário, realizou-se a interpretação da crônica por meio de sete questões (Anexo A).

Na aula seguinte, foram projetadas na lousa algumas imagens de animais e/ou objetos (faca/ vaca, chato/ jato, cola/ gola, zangão/ serpente - Anexo B) com o objetivo de, através da

pronúncia/ articulação dos fonemas, os alunos percebessem a diferença entre os fonemas desvozeados e os vozeados. Os alunos foram questionados sobre o que significava “fonema”. Um deles disse que já tinha ouvido essa palavra e que achava se tratar de um som. De maneira simplória, foi esclarecido que fonema¹² não é bem um som, por ser algo abstrato, mas é como se fosse a ideia de um som desses dentro das sílabas das palavras, as várias maneiras de produzir esse som, o fonema é um só que representa todas essas formas. Mesmo sabendo que não é bem um som, optou-se, simplificada, por tratar como se fosse. Não são quaisquer sons, como, por exemplo, de uma batida na porta “toc, toc,...”. Depois desses esclarecimentos, iniciou-se a atividade. A princípio, os alunos pensaram que deveriam reproduzir o som dos animais/ objetos. Na primeira imagem, de uma faca e de uma vaca, eles tentaram reproduzir o som da vaca, algo como: muuuu... A professora-pesquisadora explicou que eles deveriam articular somente o fonema (“som”) inicial de cada imagem e exemplificou mostrando que os fonemas estavam escritos acima da imagem (Anexo B). Ressaltou, ainda, que essa atividade de articulação de fonemas deveria ser realizada com a mão no pescoço para que os alunos sentissem a vibração ou não das pregas vocais. Disse que, quando houvesse vibração, os fonemas seriam “sonoros” (vozeados) e, quando não houvesse, seriam “surdos” (desvozeados)¹³. Neste primeiro momento, após todos os esclarecimentos, os alunos conseguiram perceber a diferença entre os fonemas vozeados e desvozeados.

Após essa atividade oral, distribuiu-se aos alunos o material impresso intitulado “Ortografia: é possível aprender?” (Apêndice A), composto por catorze exercícios sobre as correspondências fonografêmicas regulares contextuais e as irregularidades quanto ao uso do grafema <s>. A escolha desse título ocorreu com o objetivo de “semear a dúvida” entre os alunos, visto que, consoante Morais (2010, p. 72), “a dúvida expressa um primeiro passo para a tomada de consciência das formas corretas”, além de não revelar a eles que se tratava de questões sobre o uso do grafema <s>.

Algumas considerações são importantes: em primeiro lugar, durante a intervenção, dos quarenta e um alunos da turma 1703, somente vinte e oito estavam presentes. Essa ausência dos alunos deve-se ao fato de a intervenção ter sido aplicada na primeira semana de aula após um mês de recesso escolar, quando muitos alunos não haviam retornado. Em segundo lugar, a professora-pesquisadora explicou as atividades de maneira geral e deixou os alunos fazerem-

¹² Para fins didáticos, optou-se por explicar o conceito de fonema dessa maneira aos alunos. A definição adequada de fonema encontra-se na seção 2.4.4 “Conhecimento fonêmico”.

¹³ Optou-se por utilizar a nomenclatura “sonoro” e “surdo” em detrimento de “vozeado” e “desvozeado”, por considerar mais simples para o aprendizado do educando.

nas individualmente. À medida que tinham dúvidas, solicitavam a ajuda da professora-pesquisadora, que os auxiliava em seus questionamentos e chamava a atenção de toda a turma para os tais. Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos também compartilharam suas dúvidas entre si. Apesar de não ser a orientação inicial – compartilhar as dúvidas entre eles mesmos –, essa troca foi permitida por se entender que ela é importante para um ensino-aprendizagem cuja meta é a reflexão sistemática sobre as características da norma ortográfica. (MORAIS, 2010).

Cabe ressaltar ainda que as respostas dos alunos foram transcritas nesta dissertação tais quais escreveram, apresentando, pois, desvios ortográficos como também outros tipos de desvios relacionados à acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, pontuação, dentre outros. Além disso, foram utilizados alguns recursos gráficos para destacar as frases transcritas, como por exemplo: as aspas, quando inseridas no corpo do texto; e o registro em itálico, quando reproduzidas dentro dos quadros.

Registrou-se a quantidade de alunos que respondeu o esperado nos exercícios, os que não responderam o esperado e os que deixaram sem resposta. Em alguns exercícios foram transcritas somente algumas respostas representativas, ao passo que, em outros, foram transcritas todas as respostas, sempre que se julgou necessário.

Com o objetivo de o aluno perceber que “para cada som numa dada posição, há uma letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (LEMLE, 1995, p. 29), foram elaborados os dez primeiros exercícios. Para tanto, foram retiradas da crônica “A estranha passageira”, vinte e cinco palavras, em diferentes contextos (que correspondiam aos diferentes sons do grafema <s>), conforme o quadro abaixo:

Figura 4: Palavras para os exercícios nº 1 ao nº 10

sabe – nervosinha – seu - sobraçando – sentasse - segurava – desajeitadamente – sabia – essa – passageiro - senhora - casa – pessoa – coisa – esse - saquinho - caso - necessidade – parecesse - quase - sossegou - resolveram – paisagem – inclusive – pessoal

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No exercício nº 1, os alunos deveriam circular todo <s> de cada palavra do quadro. Em seguida, no exercício nº 2, eles deveriam separar as palavras de acordo com o som, como se lê abaixo:

Figura 5: Exercícios 1 e 2

<p>1. Circule todo “S” em cada palavra acima. 2. Separe as palavras, de acordo com o som, conforme a tabela abaixo:</p>	
<p>GRUPO 1 - Quando o “S” corresponder ao mesmo som do “S” da palavra SENHOR.</p>	<p>GRUPO 2 - Quando o “S” corresponder ao mesmo som do “S” da palavra PESADA.</p>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O exercício nº 1 foi realizado de maneira satisfatória: todos os alunos circularam os grafemas <s> e <ss> de cada palavra. As dificuldades começaram a surgir no exercício nº 2, devido a dois fatores: i. Dificuldade em pronunciar/isolar o fonema /ç/, da palavra “pesada”; e ii. Dificuldade em perceber que, no grupo 1, eles deveriam considerar o fonema /σ/, independente da posição na palavra. Alguns alunos estavam considerando somente o fonema /σ/ na posição inicial, como no exemplo do exercício (“senhor”). Após a intervenção da professora-pesquisadora, a qual esclareceu que deveriam atentar para o fonema /σ/ independente da posição na palavra, os alunos realizaram o exercício. Ainda assim, dos vinte e oito alunos, dez não dividiram as palavras nos dois grupos corretamente, pois puseram, por exemplo, as palavras “quase”, “coisa”, “casa” no grupo 1 e “sabe”, “pessoal”, “saquinho”, no grupo 2, demonstrando dificuldades. Segundo Freitas (2004b), a segmentação fonêmica parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, visto que o aluno está lidando “com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons”. (FREITAS, 2004b, p. 182). Some-se a isso o fato de, já neste primeiro exercício, ser exigido que percebam, ainda que referentemente a um único grafema, a distinção de dois fonemas por ele representados. Percebe-se, portanto, que esses dez alunos ainda não desenvolveram satisfatoriamente a consciência fonêmica, ou seja, 36% da turma, aproximadamente.

Nos exercícios nº 3 e nº 4, os alunos deveriam, respectivamente, pintar todo <s> das palavras do grupo 1 e observar as letras anteriores e posteriores ao grafema <s> para, no exercício nº 5, poderem reorganizar o grupo 1. Esperava-se com essas atividades que os alunos dividissem o grupo 1 em outros dois grupos: um formado por palavras com <ss> e o outro, por palavras com <s>. Sendo assim, no exercício nº 6, solicitou-se aos alunos o critério utilizado por eles para a reorganização do grupo 1.

Figura 6: Exercícios 3 a 6

3. No grupo 1, pinte todo “S” nas palavras. 4. Observe as letras que vêm antes e/ou depois do “S”. 5. Como você poderia reorganizar esse grupo?
6. Que critério você utilizou para reorganizar as palavras do grupo 1?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Dos vinte e oito alunos, vinte e dois responderam o esperado: no exercício nº 5, reorganizaram o grupo 1 em outros dois grupos e, no exercício nº 6, explicaram o critério utilizado na reorganização – um grupo formado por palavras que possuíam <ss> e o outro, por palavras com <s>. Os seis alunos restantes tentaram separar por ordem alfabética, porém não obtiveram sucesso. Cabe uma observação: nestes exercícios, os erros pertencem aos mesmos alunos, isto é, dos dez alunos que não segmentaram corretamente os fonemas no exercício nº 2, seis não souberam reorganizar o grupo 1 nem explicar o critério nos exercícios nº 5 e nº 6, respectivamente. Houve, portanto, uma redução na quantidade de erros: de 36% da turma para 21%, aproximadamente. Essa redução ocorreu devido à intervenção realizada: os dez alunos foram chamados à atenção para o erro cometido no exercício nº 2; destes, quatro corrigiram-no e conseguiram realizar o exercício nº 6 satisfatoriamente.

Realizada a subdivisão das palavras do grupo 1 e explicitado o critério utilizado pelos alunos, no exercício nº 7, eles deveriam formular uma ou mais regras para o uso do <s> com relação às palavras do referido grupo.

Figura 7: Exercício nº 7

7. Você poderia formular uma ou mais regras para o uso do “S” com relação às palavras do grupo 1?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Objetivava-se que os alunos chegassem à conclusão de que o fonema /σ/, no início de palavra, pode ser representado pelo grafema <s>; já entre vogais, será representado pelo grafema <ss>. No entanto, os alunos tiveram muita dificuldade em formular essa regra. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de eles não terem retomado ao exercício nº 4, em que deveriam observar as letras anteriores e/ou posteriores ao <s>. Nesse momento, a professora-pesquisadora chamou a atenção dos alunos para o exercício nº 4, entretanto somente cinco alunos atingiram, em parte, o objetivo da questão. Provavelmente, isso ocorreu por estarem

acostumados a exercícios fragmentados no ambiente escolar, em que não se exige reflexão e coesão entre as diferentes atividades. O ensino de ortografia que se postula nesta dissertação é, portanto, reflexivo, no qual o aluno não deve tomar isoladamente cada exercício, mas sim, observar que existe uma continuidade, uma progressão de um exercício para o outro.

O registro de todas as respostas encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 4: Tipos de respostas dadas para o exercício nº 7

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos	Porcentual
Respostas esperadas	<p>1. <i>Você só pode usar o “SS” no meio de duas vogais.</i></p> <p>2. <i>Você só vai usar o “SS” entre duas vogais.</i></p> <p>3. <i>Usar somente o SS entre as vogais.</i></p> <p>4. <i>Que as palavras que o “S” tiver entre duas vogais terá que ser “SS” se não faz som de “Z”.</i></p> <p>5. <i>Sim, um grupo com palavras que não tem letras antes do “S” e no outro grupo palavras que tem letras antes do “S”.</i></p>	05	18%
Respostas inadequadas	<p>6. <i>As palavras que tem um “S” ficam em segundo grupo e no primeiro grupo os “SS”.</i></p> <p>7. <i>As palavras que tem um S fica em um grupo e o que tem SS ficam em segundo.</i></p> <p>8. <i>No grupo A, as palavras terão apenas um S e no grupo B não, haverá mais de um “S”.</i></p> <p>9. <i>Separar o grupo A com dois “S”; grupo B com um “S” só.</i></p> <p>10. <i>Que a regra no grupo 1 é que a palavra tem que começar com “S”.</i></p> <p>11. <i>Separe em dois grupos A e B. no grupo A, você coloca as que antes e depois do S ou SS são a mesma letra e no grupo B que são diferentes.</i></p> <p>12. <i>Pelo os sons de “S” e do “SS”.</i></p> <p>13. <i>Vendo o som das letras S.</i></p> <p>14. <i>Sim. S antes de A. S depois de E.</i></p> <p>15. <i>Sim poderia.</i></p> <p>16. <i>Começar com um S.</i></p> <p>17. <i>Sim poderia organizar em ordem alfabética</i></p> <p>18. <i>Que a regra do grupo 1 tem que terminar com a palavra s.</i></p> <p>19. <i>Sim, a maioria das palavras do grupo 1, antes vem o e a. Reorganizaria pela ordem.</i></p>	14	50%
Respostas inusitadas	<p>20. <i>Regra das letras antes e depois.</i></p> <p>21. <i>Não porque eu fiz as duas maneiras.</i></p> <p>22. <i>Organizar pelas vogais que vem antes de S e SS.</i></p> <p>23. <i>Todas as letras que vem antes do “S” são vogais.</i></p> <p>24. <i>Usar o “S” do grupo 1 como se elas tivessem o som de 2 “SS”, como a palavra Senhor.</i></p>	05	18%
Respostas negativas	<p>25. <i>Não</i></p> <p>26. <i>Não porque eu já botei as duas regras possíveis.</i></p>	02	7%
Respostas ausentes	<p>27. <i>(Em branco)</i></p> <p>28. <i>(Em branco)</i></p>	02	7%

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Percebe-se que nenhum aluno cogitou a hipótese de que o fonema /σ/, no início de palavra, pode ser representado pelo grafema <s>, talvez por constituir uma representação regular, diante dos grafemas “u”, “o”, “a” (FARACO, 2012) ou por não terem atentado para o exercício nº 4, que constituía um *andaime* para a construção desse raciocínio. Entende-se por *andaime* “um auxílio visível ou audível que um membro do grupo mais experiente de uma cultura pode dar ao aprendiz”. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p. 26). Nesse caso, ao se solicitar, no exercício nº 4, que o aluno observasse as letras anteriores e/ou posteriores ao grafema <s> e, depois, oralmente, chamar a atenção dos alunos para retomarem a esse exercício, utilizou-se tanto um auxílio visível quanto audível, respectivamente. A resposta nº 5 (*Sim, um grupo com palavras que não tem letras antes do “S” e no outro grupo palavras que tem letras antes do “S”*), porém, demonstra uma percepção do <s> inicial, apesar de não construir a regra de maneira completa. Quanto ao uso do dígrafo em contexto intervocálico, somente quatro alunos atentaram para essa questão. Dentre as respostas inadequadas, muitos alunos consideraram o critério utilizado para reorganizar o grupo 1 (*“Separar o grupo A com dois ‘S’; grupo B com um ‘S’ só”*), solicitado no exercício nº 6, e não construíram corretamente as regras para o uso do <s>. Além disso, houve a ocorrência de cinco respostas inusitadas, duas negativas e duas em branco. Conclui-se, pois, que pode ter havido uma falha na organização dos exercícios: se o exercício nº 4 estivesse imediatamente antes do exercício nº 7, ou seja, sendo o exercício nº 6, talvez a quantidade de acertos tivesse sido maior.

No exercício nº 8, os alunos deveriam focalizar a atenção nas palavras do grupo 2, aquelas nas quais o grafema <s> correspondesse ao fonema /ζ/, como na palavra “pesada”, ou seja, em contexto intervocálico. Logo, os alunos deveriam observar que os grafemas anteriores e posteriores ao grafema <s> eram vogais, para concluir que, nas palavras do grupo 2, o grafema <s> correspondia ao fonema /ζ/.

Figura 8: Exercício nº 8

- | |
|---|
| <p>8. No GRUPO 2, você separou as palavras nas quais o S tinha o mesmo som do S da palavra PESADA.</p> <p>a) Observe as letras que vêm antes e depois do S em todas as palavras do GRUPO 2. Quais são? _____</p> <p>b) Que grupo de sons essas letras representam? _____</p> <p>c) O que você entendeu sobre o S nas palavras do grupo 2? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|---|

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Dos vinte e oito alunos, vinte e quatro alunos responderam o esperado: na questão “a”, explicitaram todas as letras que vinham antes e depois do grafema <s> e, na questão “b”, identificaram-nas pertencentes ao grupo das vogais. Dois alunos não responderam e outros dois se confundiram: na questão “a”, copiaram todas as palavras do grupo 2 e, na questão “b”, responderam “grupo 2”. Mais uma vez fica evidente a dificuldade de se refletir sobre o que está sendo solicitado, já que, de maneira geral, os alunos estão acostumados com atividades com respostas óbvias típicas de livros didáticos e de uma prática escolar duradoura. Quanto à questão “c” (“O que você entendeu sobre o S nas palavras do grupo 2?”), as respostas foram bem variadas como se vê no quadro a seguir.

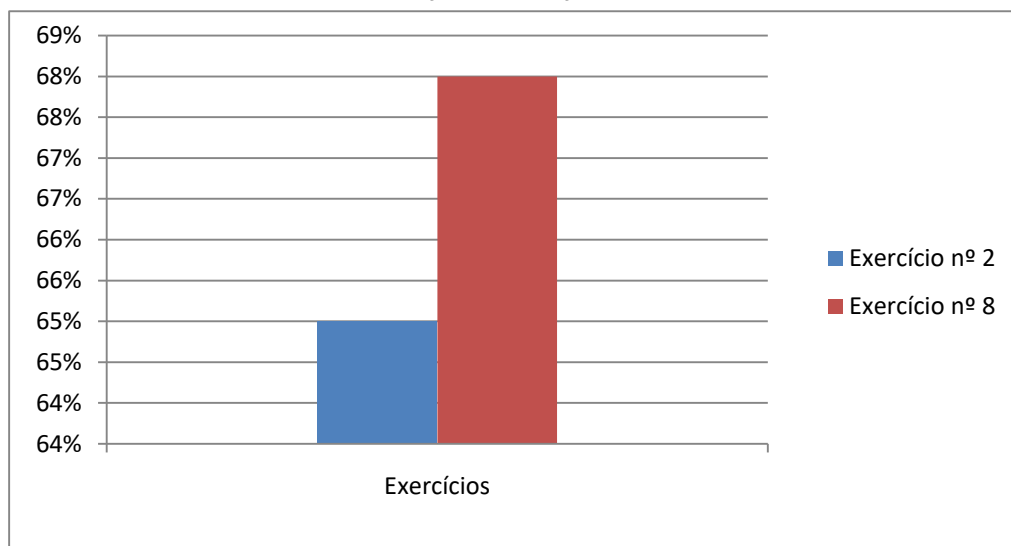
Quadro 5: Tipos de respostas dadas para a questão “c” do exercício nº 8

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos	Porcentual
Respostas esperadas	1. <i>Que o “S” do lado de duas vogais faz o som Z.</i> 2. <i>Que ele tem o mesmo som de z.</i> 3. <i>Que possui um ‘tom’ forte ou seja vibram.</i> 4. <i>Que eles são sonoros.</i>	02 08 06 03	68%
Respostas inadequadas	5. <i>Que o “S” tem som de “S”.</i> 6. <i>Que o “S” tem som de “C”.</i> 7. <i>Que ele pode ter sons diferentes.</i> 8. <i>Que a palavra só pode começar com S no meio.</i>	03 02 01 01	25%
Respostas ausentes	(Em branco)	02	7%

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Com relação à questão “c”, do exercício nº 8 – “O que você entendeu sobre o S nas palavras do grupo 2?” –, pode-se constatar, a partir do quadro acima, que sete alunos responderam inadequadamente e dois não responderam, totalizando nove alunos (32% da turma). Ao retomar o exercício nº 2, em que os alunos deveriam separar as palavras em dois grupos de acordo com o fonema /σ/, presente na palavra “senhor”, ou o fonema /ζ/, presente na palavra “pesada”, percebe-se que dezoito alunos (65% da turma) conseguiram distinguir a diferença entre esses fonemas em contexto intervocálico. Já na questão “c” do exercício nº 8, houve um avanço nesse quantitativo: dezenove alunos (68% da turma) conseguiram segmentar o fonema /ζ/, das palavras do grupo 2. Isso pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Avanço na distinção dos fonemas /σ/ e /ζ/



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Com a finalidade de ratificar que, entre vogais, o grafema <s> corresponderá ao fonema /ζ/ e o grafema <ss> corresponderá ao fonema /σ/, no exercício nº 9, os alunos deveriam, novamente, observar o contexto intervocálico e formular uma regra sobre o uso do <s> e do <ss>, conforme pode ser visto a seguir:

Figura 9: Exercício nº 9

9. Compare essas duas palavras: PAISAGEM e NECESSIDADE.

a) Circule a(s) letra(s) S e SS. Que letras que vêm antes e depois? _____

b) Essas letras representam que grupo de sons? _____

c) A letra S possui o mesmo som das letras SS? _____

d) O que você pode concluir sobre o uso do S e do SS? _____

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Novamente, no exercício nº 9, solicitou-se aos alunos que atentassem para as letras anteriores e posteriores aos grafemas <s> e <ss>, objetivando o reconhecimento das vogais. Dos vinte e oito alunos, vinte e um responderam o esperado nas questões “a”, “b” e “c”: identificaram as letras anteriores e posteriores aos grafemas <s> e <ss>, classificaram-nas como vogais e reconheceram que o grafema <s> não possui o mesmo som do <ss> nas palavras “paisagem” e “necessidade”. Vale ressaltar que, no exercício anterior, vinte e quatro alunos haviam respondido o esperado quanto às mesmas questões, ou seja, houve uma redução no exercício nº 9. Talvez isso tenha ocorrido por distração, falta de concentração ou até mesmo por duvidarem que a professora-pesquisadora estava querendo reafirmar o

conhecimento deles, isto é, provavelmente os alunos supuseram que essas questões teriam outras respostas, já que não estão familiarizados com esse tipo de “confirmação de pesquisa” em atividades tipicamente escolares.

A questão “d” solicitava aos alunos uma conclusão sobre o uso do grafema <s> e do grafema <ss>. Esperava-se que os alunos concluíssem que, em contexto intervocálico, o grafema <s> representa o fonema /ç/ ao passo que o grafema <ss> representa o fonema /σ/. No quadro abaixo, exemplificam-se os tipos de respostas dos alunos.

Quadro 6: Tipos de respostas dadas para a questão “d” do exercício nº 9

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos	Porcentual
Respostas esperadas	1. A letra “S” no meio das vogais tem som de “Z”, já os dois “SS” não.	06	36%
	2. Nessas palavras o S tem som de Z e o “SS” tem som de S.	04	
Respostas não esperadas, mas coerentes	3. Que o “S” da palavra paisagem é sonoro e a necessidade é surdo.	04	36%
	4. Que eles tem sons diferentes.	04	
	5. Na maioria das vezes utilizamos só um “S” para fazer o som da letra “Z” e “SS” para fazermos o som de “C” em palavras como necessidade.	02	
Respostas inadequadas	6. Que a letra “S” tem o som de “S” e o “SS” tem o som de “Z”.	01	21%
	7. Que o som de S sozinho é mais pesado que o de SS.	02	
	8. Essas letras sempre tem antes ou depois as vogais a, e, i, o, u.	01	
	9. Ajuda nas palavras e no som delas.	01	
	10. Que o “S” não acrescenta muito na palavra, “SS” sim acrescenta na palavra.	01	
Respostas ausentes	11. (Em branco)	02	7%

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Conclui-se que dez alunos (36% da turma) responderam o esperado. Outros dez, apesar de não terem considerado o contexto intervocálico, responderam coerentemente ao perceberem que havia diferença fonológica. Seis alunos (21% da turma) responderam inadequadamente: um aluno, talvez por distração, se equivocou quanto à relação fonografêmica (“Que a letra ‘S’ tem o som de ‘S’ e o ‘SS’ tem o som de ‘Z’”); dois atribuíram “peso” aos fonemas (“mais pesado”); um observou o contexto intervocálico, porém não mencionou a mudança tanto de grafemas quanto de fonemas (“Essas letras sempre tem antes ou depois as vogais a, e, i, o, u.”); um percebeu a questão fonológica, contudo não explicitou a

regra (“Ajuda nas palavras e no som delas.”); e o último ignorou as relações fonografêmicas (“Que o ‘S’ não acrescenta muito na palavra, ‘SS’ sim acrescenta na palavra.”). Dois alunos não responderam (7%). Sendo assim, conclui-se que vinte alunos, ou seja, 70% da turma considerou as relações fonografêmicas.

No exercício nº 10, foram fornecidas catorze imagens (*sorvete, osso, tesoura, vassoura, camisa, sabonete, massa, serrote, sorrir, sorrisos, travesseiro, sapato, música, girassol*) com os seus respectivos nomes incompletos para que os alunos completassem com o grafema <s> ou o dígrafo <ss> em diferentes contextos, ora no início da palavra, ora em contexto intervocálico, a fim de se verificar se as regras contextuais foram apreendidas (Apêndice A). Como no enunciado não estava explícito o fato de que os alunos deveriam completar as palavras com <s> ou com <ss>, um aluno completou “tesoura” e “camisa” com o grafema <z>. Dos vinte e oito alunos, onze completaram todas as palavras corretamente e dezessete completaram algumas palavras incorretamente. Os erros ocorreram nas seguintes palavras: tesoura (2), camisa (2), travesseiro (6), sorrisos (9) e girassol (9). Interessante observar que, dentre as palavras com maior índice de erros, somente “girassol” não faz parte do vocabulário habitual dos alunos. As demais são palavras comuns, corriqueiras, conhecidas por eles. Esperava-se, portanto, que eles não errariam a grafia delas. Contudo, erraram, talvez, por ainda não terem assimilado a regularidade contextual quanto ao uso do <s> e do <ss> em contexto intervocálico ou até mesmo pela pressa em realizar o exercício ou pelo hábito de realizarem atividades descontínuas, sem a devida articulação entre os exercícios.

No exercício nº 11, os alunos deveriam identificar o erro com relação ao mesmo fenômeno: uso do <ss>. Nas duas frases sugeridas, havia, em cada uma delas, uma palavra escrita incorretamente: na frase I, “presentimento”; na frase II, “paseando”. Depois de identificarem as palavras incorretas ortograficamente, os alunos deveriam, tão-somente, corrigi-las.

Figura 10: Exercício nº 11

<p>11. Os trechos a seguir foram retirados de produções textuais de alunos do 7º ano. Leia-os: I - “... ele ficou com medo e andou rápido com algum presentimento de que algo ia acontecer...” II - “Paseando alegremente, sem prestar atenção, o menino tropeçou e caiu em uma caixa de presente.” a) Em cada frase, o que está incorreto? Por quê? b) Como podemos corrigir?</p>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Dos vinte e oito alunos, sete responderam inadequadamente, pois consideraram o sentido das frases e não a grafia, respondendo, por exemplo, que “o português está informal

nas duas frases” ou reescreveram as frases mudando a ordem das palavras; os vinte e um restantes responderam corretamente: na questão “a”, apontaram as palavras incorretas, justificando que deveriam ser escritas com <ss> e, na questão “b”, corrigiram-nas. Dois alunos, além disso, pautaram suas justificativas no critério fonológico, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 7: Tipos de respostas dadas para a questão “a” do exercício nº 11

Justificativa da questão “a”, do exercício nº 11:	
Aluno 1	<i>Presentimento e paseando. Porque quando o S está no meio de uma vogal ele tem som de Z.</i>
Aluno 2	<i>Presentimento e paseando. Porque nas duas palavras a letra S está no meio de vogais com o som de Z.</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Depreende-se do quadro acima que dois alunos, além de responderem corretamente e justificarem suas respostas a partir do critério fonológico, também mencionaram a relação fonografêmica: o grafema <s> entre vogais corresponderá ao fonema /ç/.

O exercício nº 12 também constitui uma atividade de consciência fonológica, em que os alunos deveriam comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas.

Comparar palavras é um tipo de atividade muito importante [...]. Quando os alunos analisam duas ou mais palavras, buscando semelhanças e/ ou diferenças, eles consolidam correspondências entre unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (letras). (BRASIL, 2009, p. 57).

No caso desta atividade, ao comparar palavras, os alunos deveriam focalizar a atenção nos fonemas /σ/ e /ç/ e refletir sobre as relações entre esses fonemas e o grafema <s>.

Figura 11: Exercício nº 12

12. Em cada grupo de palavras a seguir, existe uma PALAVRA intrusa, isto é, uma que, por alguma razão, é diferente das demais. Observe:

GRUPO 1		GRUPO 2	
INSEGURO	ABSURDO	ANÁLISE	CASAMENTO
CURIOSO	SUSPENSE	COLISÃO	DESEJO
ANSIEDADE	CONSULTA	USUÁRIO	SEDENTO

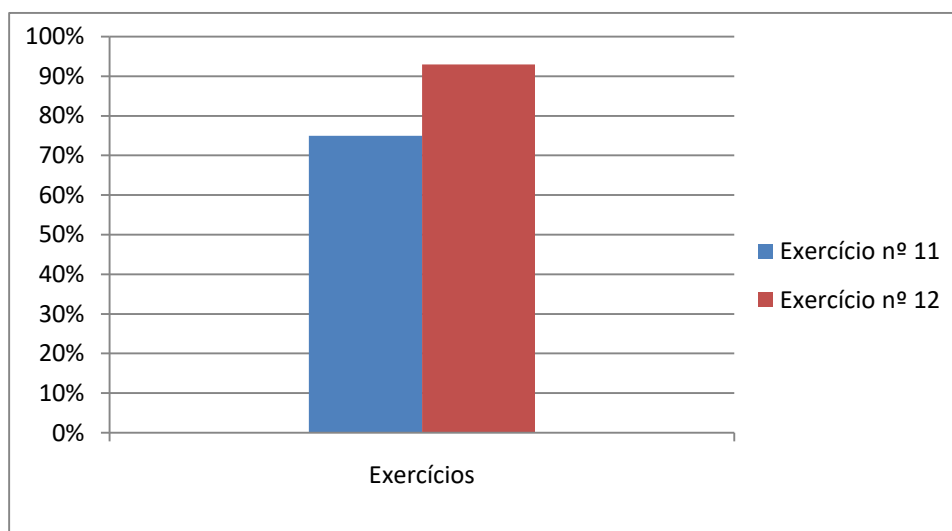
a) Qual a palavra intrusa no grupo 1? Por quê?
b) E no grupo 2, qual é a palavra intrusa? Por quê?
c) Crie uma regra para o uso do “S” no grupo 1.
d) Crie uma regra para o uso do “S” no grupo 2.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Dos vinte e oito alunos que realizaram esta atividade, vinte e seis acertaram as questões “a” e “b”, doze acertaram as questões “c” e “d”, um não fez as questões “c” e “d” e dois¹⁴ erraram todas as questões. A grande maioria dos alunos acertou as questões “a” e “b”, demonstrando que é capaz de segmentar as palavras em sílabas e de focar a atenção no interior delas, isto é, avançou quanto ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Sendo assim, pautaram suas justificativas no critério fonológico ao afirmarem, por exemplo, que a palavra “curioso” não pertence ao grupo 1, porque o <s> é “sonoro”, ao passo que “sedento” não pertence ao grupo 2, pois o <s> é “surdo”. Considera-se que esse é um nível bem elaborado de análise em que respostas mais simples são suficientes, nesse caso.

Basicamente, a questão “a” do exercício nº 11 e as questões “a” e “b” do exercício nº 12 apresentavam um objetivo comum: os alunos deveriam focalizar a atenção no interior das palavras, ou seja, nos fonemas /σ/ e /ζ/, a fim de refletirem quanto ao uso dos grafemas <ss> e <s>, respectivamente. Dessa maneira, obtém-se o gráfico 2, em que são comparados os acertos dos alunos para tais questões, evidenciando avanço no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Gráfico 2: Desenvolvimento da consciência fonêmica nos exercícios nº 11 e nº 12



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Constata-se, a partir do gráfico acima, que houve um acréscimo quanto à capacidade de distinguir os fonemas /σ/ e /ζ/: de 75% da turma no exercício nº 11 saltou para 93% no exercício nº 12. Apesar disso, somente 43% (doze alunos) conseguiu escrever as regras para o

¹⁴ Pode parecer que esses dois alunos são os mesmos ao longo dos exercícios, porém isso não é verdade.

uso do <s> nos dois grupos. Morais (2010) afirma que as regras oferecem segurança quando se escreve certas correspondências grafema-fonema e não podem ser “ ‘ladainhas prontas’, com um formato único ou que necessariamente envolvam um linguajar sofisticado” (MORAIS, 2010, p. 112). Dessa maneira, foram transcritas as regras elaboradas pelos alunos no quadro a seguir.

Quadro 8: Tipos de respostas dadas para as questões “c” e “d”, do exercício nº 12

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos	Porcentual
Respostas esperadas	1. c) <i>No grupo 1 só pode o S e não um S com som de Z./d) No grupo 2 só pode o S com som de Z e não S normal.</i>	01	43%
	2. c) <i>Só as palavras que tenha “s” com o som normal./d) Só as palavras que tenha “s” com som de “z”.</i>	01	
	3. c) <i>As palavras do grupo 1 tem que ter som de S./d) As palavras do grupo 2 tem que ter som de Z.</i>	04	
	4. c) <i>No grupo 1 todas as palavras devem ser surdas./d) No grupo 2 todas as palavras devem ser sonoras.</i>	03	
	5. c) <i>No grupo 1 são palavras com sons surdos, ou seja, não vibram./d) No grupo 2 são palavras com sons sonoros, ou seja, vibram.</i>	02	
	6. c) <i>O grupo 1 é um grupo surdo. Então todas as palavras que pertencem ao grupo surdo, o S sempre ficará entre uma vogal e uma consoante.</i> d) <i>O grupo 2 é um grupo sonoro, ou seja, todas as palavras que pertencem ao grupo sonoro, o S ficará entre duas vogais.</i>	01	
Respostas inadequadas	7. c) <i>Pelas letras que vem antes./ d) Pelas letras que vem depois.</i>	02	57%
	8. c) <i>Só pode usar o “S” no começo da palavra./ d) No grupo 2 só pode usar o “S” no meio de uma palavra.</i>	04	
	9. c) <i>Identifique o som do S nas palavras./ d) Veja qual é o som do Z nas palavras.</i>	02	
	10. c) <i>Absurdo, ansiedade, consulta, curioso, inseguro./ d) análise, casamento, colisão, desejo, usuário, sedento.</i>	02	
	11. c) <i>Que termina com o som Senhor./ d) com o som Pesada.</i>	01	
	12. c) <i>curioso/ d) sedento</i>	04	
	13.c) <i>as vogais./ d) os primeiros S e os últimos S.</i>	01	

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Importa fazer algumas considerações quanto ao quadro anterior. Em primeiro lugar, os autores das respostas 1 e 2, ao utilizarem as expressões “S normal” e “som normal”, respectivamente, evidenciam tratar com “normalidade” o grafema <s> somente quando

representar o fonema /σ/, ou seja, a relação biunívoca; reconhecendo, assim, que existe a relação arbitrária quanto ao uso do grafema <s>: quando representa o fonema /ζ/ como ocorre nas palavras do grupo 2. Em segundo lugar, os autores das respostas 3, 4 e 5, apesar de apresentarem as regras com algumas diferenças quanto ao vocabulário, levaram em consideração apenas o aspecto fonológico quanto ao uso do grafema <s>: no grupo 1, deveriam conter as palavras com o <s> “surdo” e no grupo 2, as com o <s> “sonoro”. O autor da resposta 12, entretanto, além de analisar os fonemas /σ/ e /ζ/ fonologicamente, também analisou o contexto em que estão inseridos – entre uma vogal e uma consoante e entre duas vogais, respectivamente. Em outras palavras, essa resposta demonstra que o aluno compreendeu as regularidades fonografêmicas contextuais quanto ao uso do grafema <s>.

Os demais alunos, 57% da turma, apresentaram respostas inadequadas e até mesmo incoerentes. Alguns, em vez de criarem regras, elaboraram enunciados (resposta 9); outros retomaram exercícios anteriores, nos quais deveriam analisar as letras anteriores e/ ou posteriores ao grafema <s> (resposta 7) ou os fonemas /σ/ e /ζ/ (resposta 11), porém não aplicaram esse conhecimento para a formulação das regras. Os demais responderam incoerentemente (respostas 8 e 13) ou tão-somente repetiram as palavras (respostas 10 e 12).

Retornando ao texto “A estranha passageira”, o exercício nº 13 pretendia mostrar ao aluno as irregularidades quanto à representação gráfica dos fonemas /ζ/ e /σ/ a partir das palavras “azougue” e “açougue”.

Figura 12: Exercício nº 13

<p>13. Releia o trecho a seguir retirado do texto “A estranha passageira”: <i>“Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse mais um açougue) e não parava de badalar.”</i></p> <p>Observe as palavras “azougue” e “açougue”.</p> <p>a) As duas palavras têm o mesmo significado? Consulte o dicionário, se for necessário.</p> <p>b) As duas palavras são lidas da mesma maneira?</p> <p>c) O que você poderia colocar no lugar da letra “Z” em “azougue” desde que a pronúncia continuasse a mesma?</p> <p>d) Na palavra “açougue”, o que você poderia colocar no lugar da letra “ç”, mantendo a mesma pronúncia?</p>
--

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Inicialmente, na questão “a”, solicitou-se dos alunos a compreensão de que as duas palavras apresentam significados diferentes. Para tanto, eles deveriam consultar o dicionário, visto que “azougue” é uma palavra que não faz parte do vocabulário deles. Nesse momento, refletiu-se sobre a importância do dicionário. O que se procurou mostrar aos alunos é que o

dicionário deve ser consultado sempre que eles tiverem alguma dúvida tanto quanto ao significado das palavras quanto à grafia delas. Afinal de contas, como bem coloca Moraes (2010), o dicionário é “uma fonte de informação (sobre a língua, sobre as coisas do mundo) de valor inestimável e também um ‘banco’ de informações ortográficas praticamente insubstituível.” (MORAIS, 2010, p. 120).

Em seguida, na questão “b”, o aluno deveria focar sua atenção na leitura dos grafemas <z>, em “azougue”, e “ç”, em “açougue”, ou seja, nos fonemas /z/ e /s/. Na questão “c”, os alunos deveriam substituir o grafema <z> por outro desde que a pronúncia continuasse a mesma. Esperava-se, assim, que os alunos percebessem que, em contexto intervocálico, o fonema /z/ pode ser representado tanto pelo grafema <z> quanto pelo grafema <s>. Já na questão “d”, eles deveriam substituir o grafema <ç> por outro, mantendo também a mesma pronúncia, a fim de que percebessem que o fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas <ç>, <ss> ou, até mesmo, por <sç>, no contexto da referida palavra.

Dos vinte e oito alunos que fizeram o exercício nº 13, vinte e três acertaram todas as questões, optando por trocar, na questão “c”, o grafema <z> pelo <s> e, na questão “d”, o grafema <ç> pelo dígrafo <ss>, aplicando, assim, o conhecimento das correspondências fonografêmicas regulares contextuais aprendido através das questões anteriores. Dois alunos somente trocaram um grafema pelo outro, isto é, na questão “c”, o <z> pelo <ç> e, na questão <d>, o <ç> pelo <z>. Um aluno, talvez, tenha se equivocado no momento de registrar sua resposta, pois, na questão “c”, escreveu que trocaria o grafema <z> por “ss, por ficar sonoro” e, na questão “d”, trocaria o grafema <ç> por “s, porque fica surdo”. Ou seja, esse aluno demonstrou ter apreendido a diferença entre os fonemas vozeados e desvozeados, entretanto, trocou os grafemas no momento do registro. Os outros dois alunos restantes: na questão “c”, um trocou o <z> por <ç>, equivocadamente, porém, na questão “d”, trocou o <ç> por <ss>, corretamente; o outro aluno, na questão “c”, trocou o <z> pelo <s>, corretamente, porém, na questão “d”, trocou o <ç> pelo <s>, incorretamente. Conclui-se, portanto, que poucos alunos ainda não estão manipulando conscientemente os fonemas /z/ e /s/, observando as irregularidades quanto as suas representações gráficas. Vale ressaltar que, quanto às irregularidades, sempre haverá “dúvidas sobre elas, ainda que em menor grau, mesmo em fases mais avançadas do letramento.” (MORAIS, 2010, p. 79).

Neste contexto, elaborou-se o exercício nº 14, a última atividade do material de intervenção.

Com o objetivo de mostrar ao aluno as irregularidades quanto à representação gráfica dos fonemas /ç/ e /σ/, foi elaborado o exercício nº 14. Ao final do exercício, os alunos deveriam compreender que, em contexto intervocálico, o fonema /ç/ pode ser representado pelos grafemas <z> e <s> e o fonema /σ/ pode ser representado pelos grafemas <s>, <c>, <ç> e <ss>. Em outras palavras, há regularidade para a leitura, mas quanto à escrita, nem sempre haverá regra devido às relações serem arbitrárias em contexto intervocálico.

Figura 13: Exercício nº 14

14. Observe a lista de palavras a seguir:

Fazer, realizar, desajeitadamente, azougue, casa, coisa, usar, certeza, fineza, vizinha, resolveram, necessidade, pessoal, sobraçando, operação, embarço, parece, açougue

a) Separe-as em grupos.

b) Que critério você usou para separar as palavras?

c) Você conseguiria escrever alguma regra para o uso do S, do Z, do C, do SS ou do Ç nas palavras da lista acima?

d) Diante dessas possibilidades, a que conclusão você chega a respeito das escolhas para grafar palavras com os sons /σ/ e /ç/?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

A lista de palavras fornecida aos alunos é composta de palavras retiradas da crônica “A estranha passageira”, texto gerador da maioria das atividades de intervenção. Optou-se por trabalhar com listas de palavras por se tratar de um bom recurso para a visualização das correspondências irregulares. Moraes (2010, p. 115) sugere que as listas de palavras possam ser formadas segundo critérios diferentes. No caso do exercício nº 14, o critério utilizado foi listar palavras conhecidas dos alunos nas quais os fonemas /σ/ e /ç/ fossem representados não somente pelos grafemas <s> e <z> e sim, por outros, tais como: <s>, <c>, <ç> e <ss>, para o fonema /σ/; e <z> e <s>, para o fonema /ç/. Dessa maneira, os alunos deveriam perceber que as relações fonografêmicas nem sempre são regulares diretas.

Sendo assim, na questão “a”, os alunos deveriam separar as palavras em grupos. Visto que, durante todos os exercícios anteriores, trabalhou-se a consciência fonêmica no que tange aos fonemas /σ/ e /ç/, esperava-se que os alunos utilizassem esse critério fonológico para separarem as palavras, o que, de certa forma, seria refletido nas respostas da questão “b”: “Que critério você usou para separar as palavras?”. Esperava-se, inclusive, que alguns alunos baseassem suas respostas no critério gráfico, já que nos exercícios anteriores esse critério

também fora focado. Dos vinte e oito alunos que fizeram esse exercício, catorze utilizaram o critério fonológico, nove focaram no critério gráfico, dois responderam de maneira inusitada e três não responderam. A seguir, registram-se as respostas.

Quadro 9: Tipos de respostas dadas para a questão “b” do exercício nº 14

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta para questão “b”	Quantidade de alunos	Porcentual
Respostas esperadas: baseadas no critério fonológico	<p>1. Todas as palavras com som de “Z” e as outras com som de “S”.</p> <p>2. Pelo som de “S” e de “Z”.</p> <p>3. Separar as palavras com som de Z das que tem som de S.</p> <p>4. Eu separei as palavras com som de Z e as palavras com som de S.</p> <p>5. Os sons das palavras.</p> <p>6. Eu separei as palavras de acordo com o som.</p> <p>7. Um grupo de palavras surdas e outras de palavras sonoras.</p> <p>8. De acordo com os sons de S e de Z.</p> <p>9. Pelos sons surdos e sonoros.</p> <p>10. O critério do som: se é surdo ou sonoro.</p> <p>11. O que tem um som normal fica no grupo 1 e que tem o som de “pesada” fica no grupo 2.</p> <p>12. Dos sons das palavras. Grupo 1 – palavras com Z, grupo 2 – palavras com S que tem som de Z e grupo 3 – palavras com C, Ç e S, mas que tem som de S.</p> <p>13. Separando o grupo 1 por sons sonoros e o grupo 2 por sons surdos.</p> <p>14. As palavras do grupo 1 foi com som de “z” e as palavras do grupos 2 foi com o som de “ç”.</p>	14	50%
Respostas baseadas no critério gráfico	<p>15. Separei as palavras por 5 grupos de S, Z, Ç, C e SS.</p> <p>16. Eu separei em 5 grupos: grupo 1 =todas as palavras que possuem Z, grupo 2 = todas que tem S, grupo 3 = todas que tem SS, grupo 4 = todas que tem Ç, grupo 5 = todas que tem C.</p> <p>17. Palavras com s, z e c.</p> <p>18. No grupo 1, usei o critério das palavras com Z e no grupo 2, usei o critério das palavras com S e Ç.</p> <p>19. Eu separei as palavras pelas letras.</p> <p>20. Palavras com Z e palavras com S.</p> <p>21 As palavras que tem z, as palavras que tem S, as palavras que tem Ç e as palavras que tem C normal.</p> <p>22. Eu organizei em grupos de S, SS, Z, Ç-C.</p> <p>23. Eu usei em grupos: grupo 1 Z, grupo 2 S, com o som de Z, grupo 3 SS, grupo 4 Ç e grupo 5 C.</p>	09	32%
Respostas equivocadas	<p>24. Com as palavras com S e SS.</p> <p>25. De separar por S no meio e no começo.</p>	02	7%
Respostas Ausentes	<p>26. (Resposta em branco)</p> <p>27. (Resposta em branco)</p> <p>28. (Resposta em branco)</p>	03	11%

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Algumas considerações sobre as respostas do quadro anterior fazem-se necessárias. Ao observar a resposta 11 – “O que tem um som normal fica no grupo 1 e que tem o som de ‘pesada’ fica no grupo 2.” – , nota-se, primeiramente, que o aluno considerou “som normal” o grafema <s> quando este representa o fonema /σ/, ou seja, a relação biunívoca; reconhecendo, como dito anteriormente na análise do exercício nº 12, que existem outras relações quanto ao uso do grafema <s>. Em segundo lugar, este aluno recorre ao exercício nº 2, em que eles deveriam separar as palavras de outra lista de acordo com o som, exemplificando com as palavras “senhor” e “pesada”. Ou seja, o aluno percebeu que deveria separar a partir do critério fonológico, baseando-se em exercícios anteriores.

Outra resposta que merece atenção foi a 12: “Dos sons das palavras. Grupo 1 – palavras com Z, grupo 2 – palavras com S que tem som de Z e grupo 3 – palavras com C, Ç e S, mas que tem som de S.”, na qual o aluno utiliza o critério fonológico e o gráfico, visto que separa as palavras tanto pelos fonemas quanto pelos grafemas. Ao separar as “palavras com Z” (grupo 1) das “palavras com S que tem som Z” (grupo 2), o aluno reconhece que o fonema /ζ/ pode ser representado pelo grafema <s>, porém não insere as palavras do grupo 2 no grupo 1. Além disso, o aluno também reconhece que o fonema /σ/ pode ser representado por outros grafemas ao criar o grupo 3: “palavras com C, Ç e S, mas que tem som de S.”. Entretanto, o que esse aluno não atentou foi para o fato de que ele poderia tão somente separar as palavras em dois grupos, utilizando apenas o critério fonológico. Cabe ressaltar que, por ser uma pergunta aberta, que “permite ao respondente a liberdade de expressar o que quiser sobre o assunto em pauta” (GÜNTHER; LOPES, 2012, p. 204), o critério utilizado pelo aluno é válido, uma vez que não trouxe nenhum comprometimento para atividade.

A questão “c” questionava se os alunos conseguiriam escrever alguma regra para o uso dos grafemas <s>, <z>, <c>, <ss> e <ç>: “Você conseguiria escrever alguma regra para o uso do S, do Z, do C, do SS ou do Ç nas palavras da lista acima?”. Todos os alunos responderam negativamente. Isso pode ter dois significados: (i) os alunos realmente não conseguiram escrever nenhuma regra devido à irregularidade quanto ao uso dos grafemas ou (ii) eles nem tentaram elaborar regra alguma. Essas duas hipóteses surgiram devido ao fato de não ter sido solicitada uma justificativa que comprovasse a possibilidade de se criar ou não uma regra. O fato é que realmente não há regras com relação às correspondências irregulares e isso deveria ser percebido na questão “d”: “Diante dessas possibilidades, a que conclusão você chega a respeito das escolhas para grafar palavras com os sons /σ/ e /ζ/?”. Esperava-se, assim, que os

alunos percebessem que, em contexto intervocálico, o fonema /ç/ pode ser representado pelos grafemas <z> e <s> e o fonema /σ/ pode ser representado pelos grafemas <s>, <c>, <ç> e <ss>. Em outras palavras, eles deveriam compreender que há regularidade para a leitura, mas quanto à escrita, nem sempre haverá regra devido às relações serem arbitrárias em contexto intervocálico. As respostas para tal questão foram as mais variadas possíveis como podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 10: Tipos de respostas dadas para a questão “d” do exercício nº 14

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta para questão “d”	Quantidade de alunos	Porcentual
Respostas esperadas	<i>1. Que são diferentes não somente nos sons mas também na escrita: mas você às vezes pode se confundir na escrita com os sons parecidos.</i>	01	3%
Respostas aproximadas	<i>2. Que existem muitas possibilidades de palavras com esse mesmo som Z/S. 3. Que tem várias palavras que fazem o mesmo som. 4. Que existem várias palavras mas há apenas dois sons. 5. Que há muitas letras mas há apenas dois sons com elas. 6. Que tem muitas palavras que tem sons iguais. 7. Que muitas palavras tem o mesmo som. 8. Não importa se for palavra só com S e Z pode também ter o mesmo som. 9. O som “s” está presente no grupo do “SS” e “C”. O som “z” está presente no grupo do “Z” e “S”. 10. O som S parece ser SS, Ç. O som Z parece ser S. 11. O “S” pode ser subdividido por SS, C, Ç e o Z só pode ser subdividido pelo “S”. 12. O som da letra S pode ser SS, C, Ç. E o som da letra Z pode ser S. 13. O som “S” pode ser C, SS, Ç. O som “Z” pode ser “S”. 14. O som “S” pode ser C, SS, Ç. O som “Z” pode ser “S”. 15. O S pode ter som de Z. 16. Que o “S” em meio de vogais tem som de “Z” e os dois “S” tem som normal. 17. As palavras que tem o som de “Z” podem ser escritas com S, e as palavras com som de “Ç” podem ser escritas com “SS”. 18. Nas palavras que tem som de S tem umas letras Ç e na do Z tem letra S.</i>	17	60%
Respostas Equivocadas	<i>19. Vendo o som que cada letra tem. 20. O S não é igual a Z porque não é o mesmo som. 21. É que o S é um som bem diferente do Z. 22. Primeiramente, tem que prestar bastante atenção nas palavras e depois analisar ela. 23. Porque as palavras Z e C tem muitas palavras com muitos sons. 24. Muito boas porque assim aprendemos mais. 25. Que a letra “Z” tem o som mais forte do que “S”, o “S” só aparece se tiver dois “SS”. 26. O S e o Z pertencem ao grupo sonoro então o S sempre fica entre uma vogal e uma consoante. Já o Z fica sempre em duas vogais.</i>	08	30%
Respostas Ausentes	<i>27. (Resposta em branco) 28. (Resposta em branco)</i>	02	7%

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

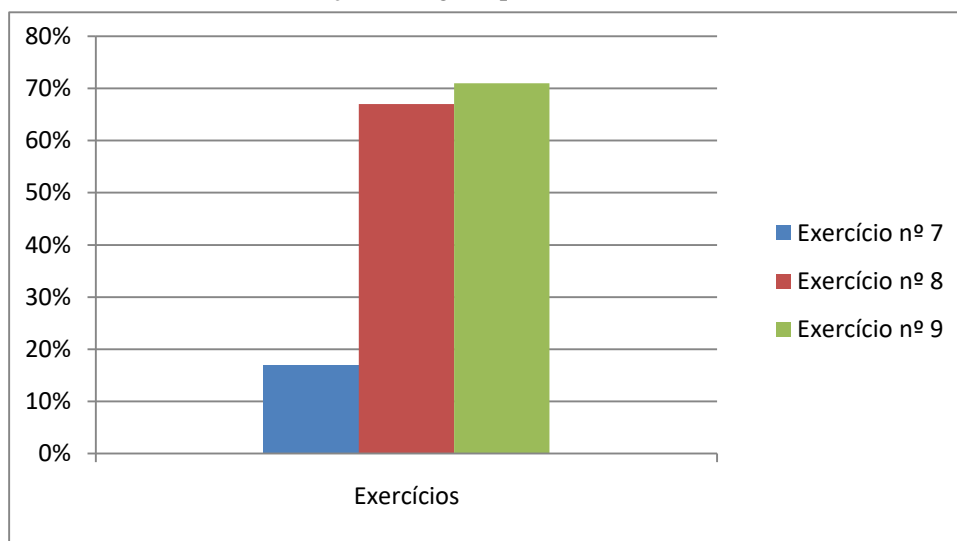
Ao analisar o quadro acima, percebe-se que somente um aluno alcançou, em parte, o objetivo da questão, isto é, conseguiu atentar para o fato de que há regularidade para a leitura, porém nem sempre haverá regra para a escrita devido às relações serem arbitrárias em ambiente intervocálico. Realmente, fazer essa distinção é difícil até mesmo para professores.

Entretanto, a maioria das respostas, mesmo as aproximadas e/ou equivocadas, relacionam-se ao critério fonológico: vinte e três alunos (82% da turma) mencionaram a palavra “som” em suas respostas. Ou seja, despertaram a “consciência dos sons da língua” (LAMPRECHT, 2012, p. 15), avançando quanto ao desenvolvimento da consciência fonêmica, embora ainda apresentem equívocos na construção ou não de regras fonografêmicas ou grafofonêmicas.

Importa ressaltar que os exercícios nº 13 e nº 14 apresentam outro objetivo: mostrar ao aluno que, em ambiente intervocálico, também há irregularidade quanto à escolha de grafemas para representar os fonemas /σ/ e /ζ/. O primeiro pode ser representado pelos grafemas <ss>, <ç>, <sç> (quando a vogal seguinte for <a>, <o> ou <u>) ou por <ss>, <c>, <sc>, <x>, <xc> (quando a vogal seguinte for <e> ou <i>). Já o segundo fonema pode ser representado pelos grafemas <s> (mais frequentemente) e <z> (FARACO, 2012). Nos casos irregulares, Morais (2010) sugere a consulta a dicionários e a memorização através da exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e a lista de palavras expostas na sala de aula. Faraco (2012), por sua vez, considera o trabalho com a forma global da palavra e com as respectivas famílias, ou seja, com as palavras cognatas (*nascer, nascimento, nasço, nasça; dance, dança, danço*).

Por meio da aplicação das catorze atividades de intervenção pedagógica, obtêm-se os gráficos a seguir, em que é apresentado o desenvolvimento dos alunos quanto à elaboração de regras fonografêmicas contextuais (Gráfico 3) e ao desenvolvimento da consciência fonêmica (Gráfico 4), respectivamente.

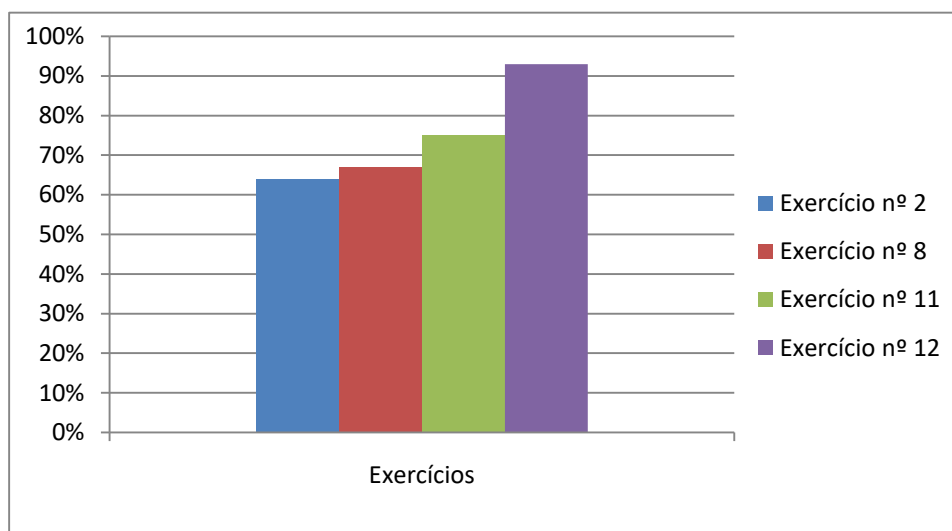
Gráfico 3: Elaboração de regras quanto ao uso de <s> e de <ss>



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como mencionado no início deste capítulo, os dez primeiros exercícios objetivaram o entendimento de que “para cada som numa dada posição, há uma letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (LEMLE, 1995, p. 29). Isto é, os alunos deveriam perceber que, em ambiente intervocálico, o fonema /σ/ pode ser representado pelo dígrafo <ss> e o grafema <s> representa o fonema /ζ/. Dentre esses exercícios, três exigiam a elaboração dessa regra contextual: os exercícios nº 7, nº 8 e nº 9. Através do gráfico 3, constata-se um avanço na elaboração da regra contextual ao longo dos referidos exercícios: inicialmente, somente 17% da turma foi capaz de construir a regra; depois, houve um aumento para 67% no exercício nº 8 e de 71% no exercício nº 9, aproximadamente.

Gráfico 4: Desenvolvimento da consciência fonêmica nos exercícios nº 2, nº 8, nº 11 e nº 12



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Com relação ao gráfico 4, através dos exercícios nº 2, nº 8, nº 11 e nº 12, depreende-se que os alunos passaram a manipular conscientemente os fonemas /σ/ e /ζ/, ou seja, valendo-se da capacidade de prestar atenção nos fonemas em si, eles tiveram a oportunidade de “pensar sobre a relação som-letra, sobre a representação adequada de um som na escrita.” (LAMPRECHT, 2012, p. 16). Percebe-se, portanto, um avanço considerável no desenvolvimento da consciência fonêmica: de 64% da turma (dezoito alunos) no exercício nº 2, aumentou para 93% (vinte e seis alunos) no exercício nº 12. Apesar desse desempenho, ao compararmos os gráficos 3 e 4, 21% da turma (seis alunos) ainda apresenta dificuldades na construção das regras contextuais, além dos 7% (dois alunos) restantes que não responderam às questões ou o fizeram incorretamente, totalizando 28% (oito alunos) do corpus dessa pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa se mostra válida por apontar avanços no desenvolvimento da consciência fonêmica, de modo a contribuir, em médio prazo, para que esses alunos despertem para questões ortográficas de modo generalizado.

Através deste capítulo, constata-se que a análise das respostas dadas pelos participantes da pesquisa às catorze atividades propostas demonstra algumas lacunas e/ ou contribuições da presente pesquisa de intervenção pedagógica. No próximo capítulo, portanto, destacam-se algumas conclusões sobre a importância da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas contemporâneas têm enfatizado que habilidades metalinguísticas, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria língua, são fundamentais para aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Dentre essas habilidades, está a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de o aprendiz perceber, independente do significado, que a fala pode ser segmentada em unidades menores, possíveis de serem manipuladas. Muitas pesquisas já constataram que procedimentos para desenvolver a consciência fonológica ajudam as crianças com dificuldades na escrita a superá-las. (STAMPA, 2009).

Com base nesses pressupostos, procedeu-se a uma pesquisa de intervenção pedagógica que analisou a contribuição dessa habilidade metalinguística para a devida representação ortográfica em relações regulares contextuais de alunos pertencentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro.

Por possuir um caráter qualitativo, na forma de pesquisa-ação, a qual objetiva a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento, o presente trabalho, primeiramente, identificou alguns desvios ortográficos na escrita dos alunos em uma produção textual no início do ano letivo de 2016. Dentre esses desvios, detectou-se o desconhecimento por parte dos alunos de algumas regularidades fonografêmicas contextuais, como, por exemplo, o uso do grafema <s> – e não <ss> – em contexto intervocálico para representar o fonema /s/. Como o uso correto desse grafema é um problema “que se arrasta por anos e anos da vida escolar de muitos alunos” (MONTEIRO, 2002, p. 50), foi aplicada uma intervenção educacional intitulada “Ortografia: é possível aprender?”, composta por catorze atividades didáticas sobre o uso dos grafemas <s> e <ss> em ambiente intervocálico.

Inicialmente, a análise das respostas dadas aos dois primeiros exercícios mostrou que 36% da turma possuía dificuldades quanto à segmentação fonêmica. Como dito anteriormente, essa tarefa exige um alto nível de consciência fonológica, uma vez que o “reconhecimento de um único segmento exige maior habilidade do ouvinte/ falante para ser manipulado”. (ALVES, 2012, p. 39). Depois da aplicação dos três exercícios seguintes, verificou-se uma redução na quantidade de erros relacionados ao desenvolvimento da consciência fonêmica – de 36% da turma para 21%, aproximadamente – o que demonstra eficácia da intervenção.

Posteriormente, quanto à elaboração de regra contextual, verificou-se um avanço ao longo dos exercícios 7, 8 e 9: no primeiro, somente 17% da turma foi capaz de construir a

regra; depois, esse quantitativo aumentou para 67% no exercício nº 8 e para 71% no exercício nº 9, aproximadamente. Sendo assim, a maior parte dos alunos foi capaz de apontar a regularidade fonografêmica quanto ao uso dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico.

Constatou-se, ainda, através dos últimos exercícios do material de intervenção – nos quais os alunos deveriam perceber a existência de regularidade para a leitura, porém irregularidade para escrita no contexto em estudo –, que 82% da turma (vinte e três alunos) utilizou o critério fonológico como base para a sua resposta.

Dessa forma, depreende-se que os alunos avançaram significativamente no desenvolvimento da consciência fonêmica: após a aplicação da intervenção, 93% da turma (vinte e seis alunos) passou a atentar e a manipular conscientemente os fonemas /σ/ e /ζ/. Quanto à construção das regras contextuais, apesar do percentual ter sido um pouco menor, também houve um avanço bastante considerável: no início da intervenção, de 17% (cinco alunos) aumentou, ao término dela, para 71% da turma (vinte alunos) capaz de elaborar as regras contextuais.

De posse dessas informações, duas observações podem ser feitas: uma relativa à pertinência de atividades de consciência fonológica nos anos finais do EF, e outra relativa ao ensino reflexivo da norma ortográfica.

No que tange à pertinência de atividades de consciência fonológica, a presente pesquisa evidenciou a importância de os alunos desenvolverem a capacidade de refletir sobre os fonemas da língua e identificar seus correspondentes grafêmicos, não só no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, como também nos anos finais do EF. A consciência fonológica, além de ser um facilitador na aprendizagem da escrita, constitui também um importante instrumento para o trabalho do professor de LP, que deve estar preparado para utilizá-la de maneira sistemática ou incidental. Isto é, “o professor deve estar preparado para aproveitar todas as demandas de seus alunos para realizar o trabalho de alfabetização linguística.” (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 43).

Quanto ao ensino da norma ortográfica, é inegável a relevância de um ensino reflexivo, que considere as regularidades como algo a ser compreendido e não somente memorizado. Cabe ao professor de língua materna criar oportunidades para que os educandos possam fazer suas descobertas e só depois, de maneira tranquila, sistematizá-las para que possam avançar significativamente no domínio das regras ortográficas.

É importante destacar ainda a existência de algumas lacunas no material de intervenção. Primeiramente, os resultados poderiam ser mais satisfatórios caso houvesse uma intervenção piloto, isto é, uma testagem prévia na qual seriam detectados possíveis problemas nas atividades em si. Isso até foi cogitado, entretanto, a questão tempo inviabilizou devido a alguns fatores, tais como: (i) as Olimpíadas na cidade do Rio de Janeiro, que estendeu o recesso escolar para 1 mês; (ii) a mudança da proposta de intervenção a partir das considerações da banca de qualificação; e até mesmo (iii) a morosidade no processo de amadurecimento da pesquisadora em si.

Em segundo lugar, alguns exercícios poderiam ser melhores elaborados. Menciona-se, por exemplo, a hierarquia dos exercícios nº 4 e nº 7, a ausência de solicitação de justificativa na questão “c” do exercício nº 14, dentre outros não identificados. Além disso, constatou-se que os alunos, acostumados a exercícios fragmentados no ambiente escolar, apresentaram dificuldades em realizar alguns deles, visto se tratarem de atividades que exigiam reflexão e coesão entre elas. Sendo assim, reitera-se a importância de se mudar esse quadro educacional a partir de um ensino reflexivo da ortografia, no qual o educando possa gerar, criar e não apenas memorizar palavras e acumular regras ortográficas. Cabe, portanto, ao professor, como mediador desse processo reflexivo, criar condições necessárias ao favorecimento da compreensão da norma ortográfica, a partir de práticas pedagógicas voltadas para a descoberta dessa norma, inclusive através de atividades metalinguísticas.

Apesar de algumas lacunas no material de intervenção, a pesquisa se mostrou eficiente naquilo que se propôs: contribuir, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica baseada na consciência fonológica, para a devida representação ortográfica em relações regulares contextuais de alunos pertencentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa, de alguma maneira, ter auxiliado os alunos que participaram da intervenção a refletir sobre a escrita, sem medo de eventualmente cometer erros ortográficos, já que são eles que os levarão a refletir e aprender a norma ortográfica (MORAIS, 2010). Ademais, acredita-se que essa pesquisa possa ajudar professores a repensar a maneira como atuam em sala de aula e o tipo de atividades que devem desenvolver com seus alunos. Enfim, espera-se que essa dissertação contribua de alguma forma para a formação de professores de LP dos anos finais do EF assim como contribuiu para o aumento de conhecimento das pessoas nela envolvidas (THIOLLENT, 2011).

Por fim, deve-se ressaltar a necessidade de realização de outras pesquisas de intervenção pedagógica visando desenvolver a consciência fonológica em alunos com dificuldades na representação ortográfica, visto ser comprovadamente um procedimento bastante eficaz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. *In: LAMPRECHT, Regina et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 29-41, 2012.

ANA. *Avaliação Nacional da alfabetização: documento básico.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2016.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.* São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita.* Anais da 56ª reunião anual da SBPC, Cuiabá, MT, julho, 2004. Disponível em <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/1251-o-istatuto-io-iaao-oa-liogua-oaal-i-oa-liogua-isiaita-65368652>. Acesso em 20 de julho de 2016.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flores. *A formação do professor como agente letrador.* São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Jogos de alfabetização.* Brasília, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Ed. Scipione, 1992.

_____. A ortografia na escola e na vida. *In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização.* São Paulo: Fapesp, p. 61-96, 1999a.

_____. Sob o signo da ortografia. *In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização.* São Paulo: Fapesp, p. 97-111, 1999b.

_____. O que é preciso para saber ler. *In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização.* São Paulo: Fapesp, p. 131-161, 1999c.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.* Faculdade de Educação, UFMC, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 41-49, 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/800.pdf>. Acesso em 31 de dezembro de 2015.

_____. *Sensitivity to Rymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese.* Reading Research Quaterly, v. 30, n. 4, p. 808-828, oct./nov./dec., 1995.

CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.91-123, 1999.

COSTA, Adriana Corrêa. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 38, nº. 2, p. 137-153, junho, 2003.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNNINGHAM, James W.. The National Reading Panel Report. *Reading Research Quarterly*, v. 36, nº 3, p. 326-335, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Ju4nAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+paulo+freire&ots=SMRCIKenXy&sig=JJiOUdmuy-MXECAqamXiLLj99g#v=onepage&q=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20paulo%20freire&f=false>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

FREITAS, Gabriela C. Menezes de. *Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro*. Artigo. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 38, n.2, p. 155-170, junho, 2003.

_____. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.

_____. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina *et al.* *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, p. 177-192, 2004b.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K., MARSHALL, J., COLTHEART, M.. *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies oh phonological reading*. London, UK: Erlbaum, 1985.

GARCIA, Tania Mikaela. *Reciclagem neuronal: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário*. 324 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GUEDES, Mariana Chaves Ruiz e GOMES, Christna Abreu. *Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização*. Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição, nº41, p. 263-281, 2010.

GUIMARÃES, S. R. K. *Dificuldade no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, v.19, nº1, 2003.

GÜNTHER, Hartmut e LOPES, Jair. *Perguntas abertas versus perguntas fechadas: uma comparação empírica*. Brasília, V. 6, Nº 2, pp. 203-213, 2012.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, p. 15-61, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LAMPRECHT, Regina et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LAMPRECHT, Regina Ritter e KLEIN, Ângela Inês. *A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Artigo. Revista Signo, Santa Cruz do sul, v. 37 n.63, p. 25-54, jul.-dez., 2012. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>.

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

LOTH, Leda Marques. *Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional*. 2015. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro.

MALUF, Maria; BARRERA, Sylvia. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

_____. *Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental*. Psicologia: Reflexão e Crítica, p. 491-502, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. *In: LAMPRECHT, Regina et al. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.* Porto Alegre: Artmed, p.33-58, 2004.

MENEZES, Gabriela. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos.* 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – pessado – asado”: O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. *In: MORAIS, Arthur Gomes de. (org.). O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-60, 2002.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In: MORAIS, A.G. (org.). O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-19, 2002.

_____. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.* Letras de hoje. Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 175-192, set/2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913/9227>. Acesso em: 30 de dezembro de 2015.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender.* São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Sistema de escrita alfabética.* São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. *A arte de ler.* São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Criar leitores para uma sociedade democrática.* Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, jul. dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4539/3190>. Acesso em: 07 de outubro de 2016.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. *In: A. M. Galaburda (Ed.), From reading to neurons* (p. 43-68). Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie. *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux: analyses, réflexions et propositions.* Paris: Éditions Odile Jacob, 1998.

POSSENTI, Sírio. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. *In: LODI, Ana Cláudia B. et al (Orgs.) Letramentos e minorias.* Porto Alegre: Meditação, 2002.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira e PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs.) Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-43.

REGO, Lucia Lins Browne e BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. *In: MORAIS, A.G. (org.). O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-41, 2002.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B5SqIDGNLGKkN3VIZzk3WDR0MTg>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016. (Estratégias de Ensino, v. 55).

RUEDA, Mercedes. *La Lectura: Aquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.

SÁ, Fabiane Klann Baptistoti. *Consciência fonológica: a relação entre os níveis desenvolvidos e o processo de aquisição da escrita*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87576/208793.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 de novembro de 2015.

SALLA, Fernanda. *Analfabetismo do 6º ao 9º ano. Como resolver?*. Reportagem. Revista Nova Escola, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/analfabetismo-6o-ao-9o-ano-como-resolver-680763.shtml>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

SCHERER, Lilian Cristine e RAMOS, Norma Suely Campos. *Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 324-333, jul./set. 2013.

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

_____. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SEABRA, Alessandra Gotuzo e CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6. Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SEB. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*, - ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

SELKIRK, Elizabeth. The syllable. HULST, Harry Van Der, SMITH. *The structure of phonological representations* (part. II). Foris, Dordrecht, p. 337-383, 1982.

SILVA, Ana Cristina Conceição da. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Dissertação de Mestrado. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

SOARES, Ana Paula Campos Cavalcanti. *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Letramento e escolarização*. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.25, Abril, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da Consciência Fonológica*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

Anexo A – Interpretação da crônica “A estranha passageira”

Após a leitura da crônica “A estranha passageira”, faça os exercícios propostos.

A estranha passageira

- O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de vôo - e riu nervosinha, coitada.

Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz o bacana respondendo que estava às suas ordens.

Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarra o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura.

Afinal estava ali pronta pra viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embarço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula.

- Para que esse saquinho aí? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio ou em São Paulo.

- É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.

Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:

-Uai... as necessidades neste saquinho ? No avião não tem banheiro?

Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era azougue (embora com tantas carnes parecesse mais um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados.

O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só pra ela?

Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem.

Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janela para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida!!!!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou:

- Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo.

Stanislaw Ponte Preta

Conversando sobre o texto...

1. Que fato dá início à crônica?
2. No trecho “O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com **zero hora de voo...**”, que sentido tem a expressão grifada?
3. No início da crônica, a senhora afirma: “É a primeira vez que viajo de avião.”. Essa afirmação se comprovaria ao longo de todo o texto, diante dos “vexames” dados por ela. Transcreva do texto um exemplo de um desses momentos.
4. No trecho: “Suspirei e fiz o bacana respondendo que estava às suas ordens”, que sentimento é demonstrado pelo personagem que senta ao lado da senhora?
5. No trecho: “Mesmo os que mais se divertiam com **ele** resolveram abrir jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem”, a que se refere a palavra sublinhada?
6. Na resposta da senhora, quando diz: “- **Uai...** as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro?”, o que o autor quis demonstrar através da expressão sublinhada?
7. O texto narra uma história que acontece em uma viagem de avião. Diferentes fatos acontecem entre os personagens, gerando o humor da crônica. Transcreva aquele que você considera o mais engraçado.

Anexo B - Distinção do traço distintivo de sonoridade dos fonemas /σ/ e /ζ/

/f/



/v/



Ch - /ʃ/



j - /dʒ/



C - /k/



G - /g/



/z/



/s/



APÊNDICES

Apêndice A - Ortografia: é possível aprender?

As palavras a seguir foram retiradas da crônica “A estranha passageira” (LP7, 2016, p. 17):

sabe – nervosinha – seu - sobraçando – sentasse - segurava – desajeitadamente –
sabia – essa – passageiro - senhora - casa – pessoa – coisa – esse - saquinho - caso -
necessidade – parecesse - quase - sossegou - resolveram – paisagem – inclusive – pessoal

1. Circule todo “S” em cada palavra acima.
2. Separe as palavras, de acordo com o som, conforme a tabela abaixo:

<p>GRUPO 1 - Quando o “S” corresponder ao mesmo som do “S” da palavra SENHOR.</p>	<p>GRUPO 2 - Quando o “S” corresponder ao mesmo som do “S” da palavra PESADA.</p>
---	---

3. No grupo 1, pinte todo “S” nas palavras.
 4. Observe as letras que vêm antes e/ou depois do “S”.
 5. Como você poderia reorganizar esse grupo?
-
-

6. Que critério você utilizou para reorganizar as palavras do grupo 1?

7. Você poderia formular uma ou mais regras para o uso do “S” com relação às palavras do grupo 1?

8. No GRUPO 2, você separou as palavras nas quais o S tinha o mesmo som do S da palavra PESADA.

a) Observe as letras que vêm antes e depois do S em todas as palavras do GRUPO 2. Quais são?

b) Que grupo de sons essas letras representam? _____

c) O que você entendeu sobre o S nas palavras do grupo 2?

9. Compare essas duas palavras: PAISAGEM e NECESSIDADE.

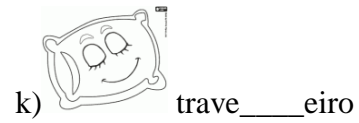
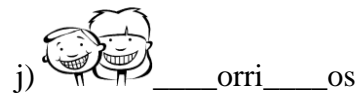
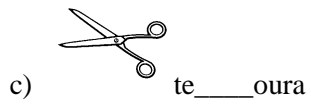
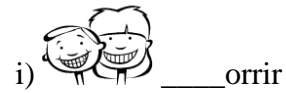
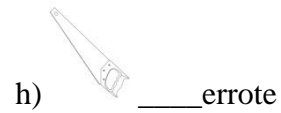
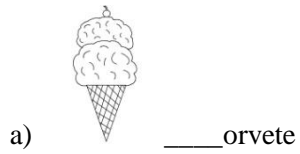
a) Circule a(s) letra(s) S e SS. Que letras que vêm antes e depois? _____

b) Essas letras representam que grupo de sons? _____

c) A letra S possui o mesmo som das letras SS? _____

d) O que você pode concluir sobre o uso do S e do SS?

10. Com base no que você descobriu até aqui, complete as palavras a seguir:



11. Os trechos a seguir foram retirados de produções textuais de alunos do 7º ano. Leia-os:

I - “... ele ficou com medo e andou rápido com algum presentimento de que algo ia acontecer...”

II – “Paseando alegremente, sem prestar atenção, o menino tropeçou e caiu em uma caixa de presente.”

a) Em cada frase, o que está incorreto? Por quê? _____

b) Como podemos corrigir? _____

12. Em cada grupo de palavras a seguir, existe uma PALAVRA intrusa, isto é, uma que, por alguma razão, é diferente das demais. Observe:

GRUPO 1	
INSEGURO	ABSURDO
CURIOSO	SUSPENSE
ANSIEDADE	CONSULTA

GRUPO 2	
ANÁLISE	CASAMENTO
COLISÃO	DESEJO
USUÁRIO	SEDENTO

a) Qual a palavra intrusa no grupo 1? Por quê? _____

b) E no grupo 2, qual é a palavra intrusa? Por quê? _____

c) Crie uma regra para o uso do “S” no grupo 1. _____

d) Crie uma regra para o uso do “S” no grupo 2. _____

13. Releia o trecho a seguir retirado do texto “A estranha passageira”:

“Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse mais um açougue) e não parava de badalar.”

Observe as palavras “azougue” e “açougue”.

a) As duas palavras têm o mesmo significado? Consulte o dicionário, se for necessário.

b) As duas palavras são lidas da mesma maneira? _____

c) O que você poderia colocar no lugar da letra “Z” em “azougue” desde que a pronúncia continuasse a mesma?

d) Na palavra “açougue”, o que você poderia colocar no lugar da letra “ç”, mantendo a mesma pronúncia?

14. Observe a lista de palavras a seguir:

Fazer, realizar, desajeitadamente, azougue, casa, coisa, usar, certeza, fineza, vizinha, resolveram, necessidade, pessoal, sobraçando, operação, embaraço, parece, açougue

a) Separe-as em grupos.

b) Que critério você usou para separar as palavras?

c) Você conseguiria escrever alguma regra para o uso do S, do Z, do C, do SS ou do Ç nas palavras da lista acima?

d) Diante dessas possibilidades, a que conclusão você chega a respeito das escolhas para grafar palavras com os sons /s/ e /z/?

Apêndice B - Ortografia: é possível aprender? – VERSÃO REVISADA

As palavras a seguir foram retiradas da crônica “A estranha passageira” (LP7, 2016, p. 17):

sabe – nervosinha – seu - sobraçando – sentasse - segurava – desajeitadamente –
sabia – essa – passageiro - senhora - casa – pessoa – coisa – esse - saquinho - caso -
necessidade – parecesse - quase - sossegou - resolveram – paisagem – inclusive – pessoal

1. Circule todo “S” em cada palavra acima.
2. Separe as palavras, de acordo com o som, conforme a tabela abaixo:

<p>GRUPO 1 - Quando o “S” corresponder ao mesmo som do “S” da palavra SENHOR.</p>	<p>GRUPO 2 - Quando o “S” corresponder ao mesmo som do “S” da palavra PESADA.</p>
---	---

3. No grupo 1, pinte todo “S” nas palavras.
4. Como você poderia reorganizar esse grupo?

5. Que critério você utilizou para reorganizar as palavras do grupo 1?

6. Observe as letras que vêm antes e/ou depois do “S”.

7. Você poderia formular uma ou mais regras para o uso do “S” com relação às palavras do grupo 1?

8. No GRUPO 2, você separou as palavras nas quais o S tinha o mesmo som do S da palavra PESADA.

a) Observe as letras que vêm antes e depois do S em todas as palavras do GRUPO 2. Quais são?

b) Que grupo de sons essas letras representam? _____

c) O que você entendeu sobre o S nas palavras do grupo 2?

9. Compare essas duas palavras: PAISAGEM e NECESSIDADE.

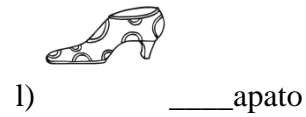
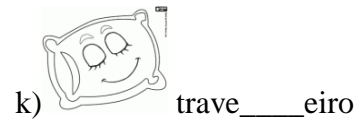
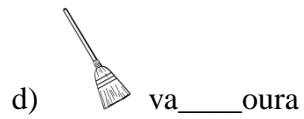
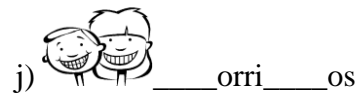
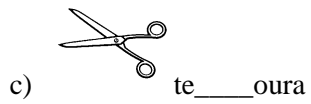
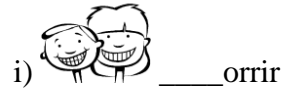
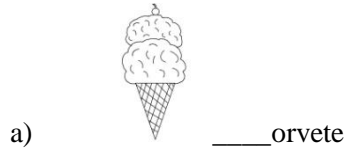
a) Circule a(s) letra(s) S e SS. Que letras que vêm antes e depois? _____

b) Essas letras representam que grupo de sons? _____

c) A letra S possui o mesmo som das letras SS? _____

d) O que você pode concluir sobre o uso do S e do SS?

10. Com base no que você descobriu até aqui, complete as palavras a seguir:



11. Os trechos a seguir foram retirados de produções textuais de alunos do 7º ano. Leia-os:
I - “... ele ficou com medo e andou rápido com algum presentimento de que algo ia acontecer...”

II – “Paseando alegremente, sem prestar atenção, o menino tropeçou e caiu em uma caixa de presente.”

a) Em cada frase, o que está incorreto? Por quê? _____

b) Como podemos corrigir? _____

12. Em cada grupo de palavras a seguir, existe uma PALAVRA intrusa, isto é, uma que, por alguma razão, é diferente das demais. Observe:

GRUPO 1	
INSEGURO	ABSURDO
CURIOSO	SUSPENSE
ANSIEDADE	CONSULTA

GRUPO 2	
ANÁLISE	CASAMENTO
COLISÃO	DESEJO
USUÁRIO	SEDENTO

a) Qual a palavra intrusa no grupo 1? Por quê? _____

b) E no grupo 2, qual é a palavra intrusa? Por quê? _____

c) Crie uma regra para o uso do “S” no grupo 1. _____

d) Crie uma regra para o uso do “S” no grupo 2. _____

13. Releia o trecho a seguir retirado do texto “A estranha passageira”:

“Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse mais um açougue) e não parava de badalar.”

Observe as palavras “azougue” e “açougue”.

a) As duas palavras têm o mesmo significado? Consulte o dicionário, se for necessário.

b) As duas palavras são lidas da mesma maneira? _____

c) O que você poderia colocar no lugar da letra “Z” em “azougue” desde que a pronúncia continuasse a mesma?

d) Na palavra “açougue”, o que você poderia colocar no lugar da letra “ç”, mantendo a mesma pronúncia?

14. Observe a lista de palavras a seguir:

Fazer, realizar, desajeitadamente, azougue, casa, coisa, usar, certeza, fineza, vizinha, resolveram, necessidade, pessoal, sobraçando, operação, embaraço, parece, açougue

a) Separe-as em grupos.

b) Que critério você usou para separar as palavras?

c) Você conseguiria escrever alguma regra para o uso do S, do Z, do C, do SS ou do Ç nas palavras da lista acima? Justifique.

d) Diante dessas possibilidades, a que conclusão você chega a respeito das escolhas para grafar palavras com os sons /s/ e /z/?
