



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Leda Marques Loth

REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS CONTEXTUAIS:
Atividades de intervenção educacional

Seropédica, RJ

2015

LEDA MARQUES LOTH

REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS CONTEXTUAIS:

Atividades de intervenção educacional

Dissertação apresentada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRRJ— para obtenção do título de mestre em Letras, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras— Profletras —, área de concentração: “Linguagens e Letramentos”.
Linha de Pesquisa: “Teorias da Linguagem e Ensino”.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Mikaela Garcia Roberto

Seropédica, RJ
2015

LOTH, Leda Marques.

Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional/ Leda Marques Loth. Seropédica, UFRRJ, 2015.

f.:

Orientadora: Tânia Mikaela Garcia Roberto

Dissertação (mestrado). UFRRJ/ Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), 2015.

Referências bibliográficas: f.

1. Norma ortográfica.
2. Intervenção educacional.
3. Ensino de Língua Portuguesa

FOLHA DE APROVAÇÃO

REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS CONTEXTUAIS:

Atividades de intervenção educacional

LEDA MARQUES LOTH

Dissertação defendida em 06 de agosto de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA:

PROF.^a DR.^a TÂNIA MIKAELA GARCIA ROBERTO (UFRRJ)
ORIENTADORA

PROF.^a DR.^a ELIETE SILVEIRA (UFRJ)
AVALIADORA EXTERNA

PROF.^a DR.^a MARLI HERMENEGILDA PEREIRA (UFRRJ)
AVALIADORA INTERNA

PROF.^a DR.^a LEONOR WERNECK (UFRJ)
SUPLENTE EXTERNA

PROF.^a DR.^a SIMONE BATISTA (UFRRJ)
SUPLENTE INTERNA

*Dedico este trabalho
aos alunos com os quais
tive oportunidade de trabalhar
durante vinte anos de magistério.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente
aos amigos Christian Curione e Valney Brugger
pelas diversas formas de apoio e amizade a mim dispensadas
no decorrer da execução deste trabalho.

Agradeço, também

a minha orientadora, Professora Doutora Tania Mikaela Garcia Roberto, que me guiou na
construção de novos conhecimentos, apoiando-me a cada dificuldade com paciência e
sabedoria;

aos professores da banca avaliadora:

Eliete da Silveira e

Marli Hermenegilda Pereira,

pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões dadas

para o aprimoramento deste trabalho;

aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que souberam compartilhar
seus saberes, de forma crítica e esperançosa;

aos colegas do Profletras

pelas trocas de conhecimentos e experiências pedagógicas;

às gestoras, aos professores, aos funcionários e aos alunos do
Colégio Estadual Moacyr Padilha, onde este trabalho foi aplicado;

a meus familiares pela credibilidade depositada;
em especial, a minha irmã Maria Helena.

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

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação de “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

Paulo Freire (1921-1997)

LOTH, Leda Marques. **Regularidades ortográficas contextuais:** atividades de intervenção educacional. 2015. (156 p.) Dissertação de Mestrado em Letras — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro. 2015.

RESUMO

A aprendizagem da escrita em língua materna por falantes do Português do Brasil é um processo complexo e multifacetado, sendo o conhecimento da norma ortográfica apenas um dos aspectos de inserção do estudante na sociedade letrada, porém não menos importante. A presente pesquisa de intervenção educacional, de cunho interpretativo, teve como finalidade elaborar atividades didáticas para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, que favoreçam a reflexão sobre as regularidades fonográficas contextuais, especialmente o uso do grafema ‘r’ e ‘rr’ em ambiente intervocálico. Após a realização de uma avaliação diagnóstica, elaborou-se uma sequência didática com dez atividades. Em algumas delas, o estudante é requisitado a observar o uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ em conjuntos de palavras reais e questionado sobre aspectos da sonoridade e valor posicional desses grafemas em cada conjunto. Nessa sequência didática, foram também inseridas atividades de identificação e escrita de palavras com padrões silábicos consoante-vogal-consoante e consoante-consoante-vogal, sendo a segunda consoante o grafema ‘r’. A sequência didática foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em município do interior do Estado do Rio de Janeiro, na qual a professora-pesquisadora é professora regente de Língua Portuguesa e Literatura. A análise das respostas dadas demonstrou que os alunos têm lacunas importantes no desenvolvimento da consciência fonológica e, obviamente, dificuldades para redigir as regras de uso dos grafemas em cada conjunto de palavras reais dadas. Como possível solução para o problema educacional identificado, indica-se um aprimoramento das atividades promotoras da consciência fonológica no Ensino Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendendo-se, obviamente, que para isso é também necessária uma revisão dos pressupostos da formação, tanto inicial quanto em serviço, dos profissionais de educação dessas duas etapas de ensino.

Palavras-chave: Norma ortográfica. Regularidade. Ensino de Língua Portuguesa.

LOTH, Leda Marques. **Orthographic contextual regularities: educational intervention activities.** 2015. (156 p.) Dissertation in Letters — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro. 2015.

ABSTRACT

The learning of writing in mother tongue speakers of Brazilian Portuguese is a complex and multifaceted process, and learning the orthographic rules only one aspect of student's insertion in a literate society, but not less important. This educational intervention's research, interpretative, aimed to prepare didactic activities for students in 6th year of elementary school, to encourage reflection on the contextual phonographic regularities, especially the use of graphemes: 'r' and 'rr' intervocalic. After conducting a diagnostic assessment, was elaborated a didactic sequence with ten activities. In some, the student is required to observe the use of grapheme 'r' and 'rr' in sets of real words and asked about aspects of sound and positional value of grapheme in each set. In this didactic sequence was inserted identification and writing words syllabic patterns consonant-vowel-consonant and consonant-consonant-vowel activities, and the second depending on the grapheme 'r'. The didactic sequence was applied to a group of 6th grade of elementary school to a public school, located in a municipality in the state of Rio de Janeiro, in which the teacher-researcher is a Brazilian Portuguese and Literature's teacher. The analysis of the responses showed that students have significant gaps in the development of phonological awareness and obviously difficult to draw up the rules of use of grapheme in each set of real words given. As a possible solution to the identified educational problem, we indicate an improvement of activities promoting phonological awareness at the Children's Education and in the first five years of elementary school, it being understood, of course, that for it is also necessary to revise the assumptions training both initial and in-service education of professionals in these two stages of education.

Keywords: Orthographic rules. Regularity. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

AFI — Alfabeto Fonético Internacional.

ANA — Avaliação Nacional da Alfabetização.

CEMP — Colégio Estadual Moacyr Padilha.

EF — Ensino Fundamental.

EM — Ensino Médio.

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio.

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INAF — Indicador de Alfabetismo Funcional.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INSE — Indicador de Nível Socioeconômico.

LP — Língua Portuguesa.

LPL — Língua Portuguesa e Literatura (disciplina da grade curricular)

MEC — Ministério da Educação.

PB — Português do Brasil.

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNLD — Programa Nacional do Livro Didático.

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 1	Contínuos de variação linguística do PB	35
FIGURA 2	Exemplo de registro dos desvios ortográficos	62
FIGURA 3	Gráfico comparativo: nota do IDEB/2013	78
FIGURA 4	Atividades (1), (2) e (3).....	97
FIGURA 5	Atividade (4)	105
FIGURA 6	Atividade (5)	110
FIGURA 7	Atividade (6)	116
FIGURA 8	Atividade (7)	120
FIGURA 9	Atividade (8)	123
FIGURA 10	Atividade (9)	127
FIGURA 11	Atividade (10)	129

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Alguns fenômenos fonéticos da fala do PB	44
QUADRO 2:	Correspondências fonográficas diretas do PB.....	50
QUADRO 3:	Correspondências fonográficas contextuais do PB	51
QUADRO 4:	Correspondências fonográficas morfológico-gramaticais do PB	52
QUADRO 5:	Arbitrariedades da norma ortográfica do PB	54
QUADRO 6:	Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades	58
QUADRO 7:	Habilidades e competências relacionadas à ortografia no CM da disciplina: Língua Portuguesa e Literatura	60
QUADRO 8:	Habilidades e competências relacionadas à ortografia no CM da disciplina: Leitura e Produção textual.....	61
QUADRO 9:	Atividades para aprendizagem da norma ortográfica de acordo com Morais (2010).....	64
QUADRO 10:	Metas Globais Anuais do C.E. Moacyr Padilha para 2015	82
QUADRO 11:	Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos.....	86
QUADRO 12:	Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na escrita de palavras a partir de figuras	92
QUADRO 13:	Mapeamento dos desvios ortográficos no uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ intervocálicos	93
QUADRO 14:	A sonoridade do grafema ‘r’ nos conjuntos 1 e 2 (respostas de G1).....	100
QUADRO 15:	Valor posicional da letra ‘r’ nos conjuntos 1 e 2 (respostas de G1).....	101
QUADRO 16:	Regra de uso do grafema ‘r’ nos conjuntos 1 e 2 (respostas de G1).....	102
QUADRO 17:	Regra de uso do grafema ‘r’ nos conjuntos 1 e 2 (respostas de G2)....	103
QUADRO 18:	A sonoridade do grafema ‘rr’ no conjunto 3 (respostas de G2)	106
QUADRO 19:	Tipos de respostas dadas para a questão (c) da Atividade (4)	108
QUADRO 20:	Tipos de respostas para as questões (e) e (f) da Atividade (5)	112
QUADRO 21:	Registro de nomes de árvores com os sufixos ‘-eira’ e ‘-eiro’	117
QUADRO 22:	Síntese das respostas dadas para as questões da Atividade (7)	121
QUADRO 23:	Identificação das sílabas com grafema ‘r’ nas palavras dos conjuntos 4 e 5.....	124
QUADRO 24:	Identificação do padrão silábico CCV E CVC	125
QUADRO 25:	Respostas não esperadas para os padrões silábicos CCV e CVC	126
QUADRO 26:	Tipos de respostas para formação de palavras	128
QUADRO 27:	Tipos de respostas para escrita de palavras com sílabas de padrão CVC.....	130
QUADRO 28:	Listagem das respostas não esperadas identificadas na Atividade (10).	131

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	21
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	Letramento e letramentos: algumas concepções	28
2.2	Letramentos e aprendizagem da norma ortográfica	31
2.3	Norma ortográfica do Português do Brasil e aspectos da oralidade	38
2.4	Os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil	49
2.5	A relevância do ensino da ortografia no Ensino Fundamental	56
2.6	A aprendizagem da norma ortográfica: intervenções pedagógicas sugeridas ..	63
3	METODOLOGIA	69
3.1	A pesquisa de intervenção educacional	70
3.2	A escola, locus da pesquisa, e os sujeitos participantes, os alunos	72
3.3	Etapas da intervenção educacional	73
4	ANÁLISE DO LÓCUS E DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	76
4.1	Descrição e análise do locus da pesquisa e dos sujeitos pesquisados.....	77
4.2	Descrição e análise das avaliações diagnósticas	84
5.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS	95
5.1	Descrição e análise das atividades (1), (2) e (3)	96
5.2	Descrição e análise da atividade (4)	104
5.3	Descrição e análise da atividade (5)	110
5.4	Descrição e análise da atividade (6)	115
5.5	Descrição e análise da atividade (7)	119
5.6	Descrição e análise da atividade (8)	122
5.7	Descrição e análise da atividade (9)	127
5.8	Descrição e análise da atividade (10)	129

6.	PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA	132
6.1	A importância de práticas de consciência fonológica para a aprendizagem do princípio alfabético e também das correspondências fonográficas contextuais.....	132
6.2	O currículo e a formação do professor do EI e EF	135
7	CONCLUSÕES	139
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
	ANEXOS	
	ANEXO A: Avaliação diagnóstica	151
	ANEXO 2: SD “Ortografia: alguns usos da letra R”	152
	ANEXO 3: Termo de Consentimento Livre	156

INTRODUÇÃO

Ensinar não é uma atividade em sentido único. Supõe uma interação que não é inteiramente previsível. (MORAIS, 2013, p. 51).

Questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita por falantes do Português do Brasil (doravante PB) como língua materna já foram abordadas em pesquisas acadêmicas realizadas por linguistas, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e outros profissionais. Há ainda publicações do Ministério da Educação (MEC) e também de Sistemas Públicos de Ensino, de âmbito estadual e municipal, contendo orientações didático-pedagógicas direcionadas ao trabalho do professor da Educação Básica.

O diferencial do presente trabalho está no fato de ser uma pesquisa de intervenção educacional, de cunho interpretativo, em que tanto a professora-pesquisadora — professora regente de Língua Portuguesa e Literatura —, quanto os sujeitos investigados — alunos de 6º ano do Ensino Fundamental — encontram-se imersos num contexto institucional, com peculiaridades e dinâmicas próprias de funcionamento.

Nas últimas duas décadas, os documentos orientadores da educação básica baseiam-se na defesa do ensino do texto, como produto da atividade discursiva oral e escrita, e dos gêneros, já que esses “constituem formas relativamente estáveis de enunciados”, sendo determinados pela cultura e momento histórico e caracterizados por apresentar “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. (BRASIL, 1997, p. 26-27).

Claro está que o objetivo final do ensino da disciplina Língua Portuguesa e Literatura na educação básica é contribuir com o processo de letramento dos escolares, possibilitando-lhes a inserção no mundo da escrita, por meio do domínio ativo do discurso em situações variadas de comunicação social e, por conseguinte, ampliando suas oportunidades de participação cidadã. (BRASIL, 1998, p. 32).

No presente trabalho, parte-se do conceito de letramento, mais precisamente, letramentos como atos socioculturais concretos, envolvendo no mínimo uma das seguintes atividades: leitura, escrita, escuta e fala — sendo as duas últimas baseadas em textos da cultura escrita. (RIOS, 2014, 177-8). Entende-se, por conseguinte, que a aprendizagem da norma ortográfica pode contribuir no decorrer do processo de letramento (múltiplos letramentos) dos estudantes, uma vez que favorece primordialmente a aprendizagem da leitura (decodificação dos sinais gráficos) e da escrita adequada à norma ortográfica vigente.

Parte-se do pressuposto de que atividades que propiciam a reflexão sobre as regularidades da norma ortográfica podem reduzir consideravelmente o número de desvios ortográficos na produção escrita dos estudantes e também a sobrecarga de memorização destinada à grafia convencional das palavras, pois, com elas, os alunos preocupam-se em memorizar apenas as palavras de grafia irregular, mais usadas no seu cotidiano. (LEMLE; 1982; PCN, 1997; 1998; SCLiar-CABRAL, 2002a; ZORZI, 2003; MORAIS, 2010; FARACO; 2012).

O objetivo desta pesquisa é o desenvolvimento de atividades escritas, que possam auxiliar os alunos a perceberem as regularidades fonográficas contextuais, partindo da comparação do uso de determinado grafema¹ conjuntos de palavras. Coaduna-se, portanto, com as justificativas de Morais (2010):

[...] em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua não depende do significado que elas assumem num contexto de significação. [...] a análise linguística (como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como instrumento de comunicação. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: texto, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma “ditadura do texto como a única unidade de trabalho”, pois isso impediria o aprendiz de conhecer muitos aspectos da língua que estão no repertório de conhecimentos de um cidadão letrado. (MORAIS, 2010, p. 97).

Além disso, salienta-se que, se o aluno compreender a importância da norma ortográfica, compreenderá, por conseguinte, que há formas conscientes de burlá-la com objetivos estilísticos. Compreenderá, inclusive, que tais notações não ortográficas não constituem ‘erro’, mas, sim, formas de dar visibilidade às muitas variedades linguísticas existentes, se usadas de forma consciente para tal fim.

A presente pesquisa de intervenção educacional tem como objetivos principais: elaborar atividades voltadas para os alunos de 6º ano, que favoreçam a reflexão sobre as regularidades fonográficas contextuais do PB, propiciando que eles percebam quais fatores regulam o uso de determinados grafemas no interior das palavras, em função da posição que

¹ O termo *grafema* é empregado neste projeto conforme definição de Scliar-Cabral (2003b): uma ou duas letras que representam um fonema.

ocupam (início, interior, fim de vocábulo) e, ainda, restrições impostas por grafemas que os antecedem e/ou sucedem.

Os objetivos específicos são: aplicar atividades de avaliação diagnóstica direcionadas à identificação das regularidades fonográficas contextuais ainda não dominadas pelos sujeitos participantes da pesquisa; aplicar as atividades elaboradas na pesquisa em uma turma de alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro e, por fim, analisar as respostas dadas pelos alunos, no intuito de identificar se a formulação das atividades auxilia no reconhecimento da regularidade contextual destacada nos conjuntos de palavras apresentados.

Escolheu-se esse nível de escolaridade devido ao fato de ser no início da segunda etapa do EF, que os estudantes passam a estudar com professores especialistas e, conseqüentemente, são avaliados em diversas disciplinas. Entende-se que o descumprimento de grande parte das regularidades contidas na norma ortográfica pode contribuir negativamente no desempenho na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e, de forma análoga, nas outras disciplinas.

Logo, sistematizar o aprendizado das regularidades ortográficas já trabalhadas nos cinco anos anteriores é importante para a redução do número de desvios ortográficos cometidos pelos escolares dessa fase de escolarização. Concorde-se com Morais (2007), ao afirmar que

[...] Se fora da instituição escolar ela é cobrada — e seu não-cumprimento é fonte de discriminação e exclusão —, cremos que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e... punição. (MORAIS, 2007, p.12).

No colégio escolhido como lócus desta pesquisa — como em inúmeras escolas brasileiras —, as turmas de 6º ano são formadas por alunos provenientes de outras instituições de ensino, há, por conseguinte, grande heterogeneidade no conhecimento prévio dos estudantes.

Além do aprimoramento da prática pedagógica da professora-pesquisadora e dos conhecimentos ortográficos dos sujeitos de pesquisa, as atividades didáticas elaboradas no presente trabalho (juntamente com os pressupostos teóricos que as subjazem e a discussão dos resultados obtidos) serão divulgados em um ambiente virtual direcionado a professores do EF.

Esse ambiente virtual será desenvolvido como uma das ações do Projeto de Pesquisa “Relações entre fonemas e grafemas do Português do Brasil: propostas didático-

metodológicas para minimização das dificuldades identificadas na escrita de alunos da Educação Básica”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto. Desde 2013, esse projeto é desenvolvido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo grupo de pesquisa NEBEL (Núcleo de Estudos sobre Bilinguismo, Escrita e Leitura)², tendo como objetivo principal o desenvolvimento de propostas didático-metodológicas que permitam capacitar/instrumentalizar professores da Educação Básica quanto à organização do sistema de escrita, no que se refere às relações fonológico-grafêmicas do PB.

O lócus dessa pesquisa de intervenção educacional é o Colégio Estadual Moacyr Padilha, escola urbana, situada no município de Três Rios, interior do Estado do Rio de Janeiro, onde a professora-pesquisadora leciona as disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos de 6º do EF, matriculados na turma 601, composta por 30 estudantes de 10, 11 e 12 anos de idade.

Após identificação de grande número de desvios ortográficos na escrita dos alunos, nas produções textuais e em avaliação diagnóstica, elaborada e aplicada, com o propósito de verificar os conhecimentos do grupo sobre algumas regularidades fonográficas contextuais, a professora-pesquisadora elabora e aplica dez atividades didáticas sobre alguns usos do grafema ‘r’ no Português do Brasil, a saber: ‘r’ inicial, ‘r’ e ‘rr’ intervocálicos, ‘r’ como segunda consoante nos padrões silábicos: consoante-consoante-vogal (CCV) e ‘consoante-vogal-consoante (CVC).

Concomitantemente, são realizadas três aulas de reescrita coletiva de textos produzidos, nas quais a professora-pesquisadora estimula os alunos a identificar o desvio ortográfico cometido pelo produtor do texto e compreender qual regularidade contextual ele precisa conhecer para evitá-lo.

Neste trabalho, são transcritas as respostas dadas pelos trinta alunos da turma para as dez atividades apresentadas como: “Ortografia: alguns usos da letra R”, a fim de analisá-las a partir dos pressupostos teóricos estudados. Faz-se, inclusive, uma análise do Projeto Político Pedagógico do lócus da pesquisa com o intuito de reconhecer quais são as concepções de ensino de língua materna e letramento presentes no documento e também do conhecimento ortográfico prévio desse grupo de alunos.

Após definido o panorama da presente dissertação, segue-se o capítulo 2: “Fundamentação teórica”, no qual são apresentadas algumas concepções de letramento,

2 Esse projeto tem como fonte mantenedora dos estudos, em nível de Iniciação Científica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), além de contar com pesquisadores voluntários, dentre os quais constam alunos da graduação, alunos de Mestrado e um colaborador externo, professor da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

discutindo a relevância da aprendizagem reflexiva da norma ortográfica no processo de letramento em língua materna. Destacam-se alguns aspectos da oralidade, que precisam ser conhecidos pelos professores para melhor compreender alguns desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos e, conseqüentemente, poder mediar adequadamente à revisão ortográfica desses textos. Em outra seção, são sistematizados os princípios do sistema alfabético do PB, após revisão dos trabalhos de Lemle (1982), Scliar-Cabral (2002a e b), Morais (2010) e Faraco (2012). Faz-se ainda uma apreciação do tratamento dispensado ao ensino da ortografia em publicações governamentais, para, então, comentar algumas intervenções pedagógicas sugeridas por Morais (2010), visando à aprendizagem reflexiva das regularidades ortográficas.

No terceiro capítulo: “Metodologia”, primeiramente, comenta-se sobre a importância da pesquisa de intervenção educacional, de cunho interpretativo, para o aprimoramento da formação do professor da Educação Básica e, por conseguinte, para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos dessa etapa de ensino, em especial, daqueles matriculados nas instituições públicas de ensino. Na sequência, são resumidas as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, é realizada a análise do lócus e do conhecimento ortográfico prévio dos sujeitos pesquisados. Faz-se, inclusive, uma apreciação crítica do Projeto Político Pedagógico do colégio escolhido como lócus da pesquisa e também do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) alcançado em 2013. Já, no quinto capítulo, são descritas e analisadas as respostas dadas pelos trinta alunos da turma de 6º ano do EF para as dez atividades didáticas.

No sexto capítulo: “Propostas para enfrentar o problema”, são discutidas questões sobre consciência fonológica e formação do professor como agente letrador. Finalmente, no sétimo e último capítulo, são apresentadas as “Conclusões”, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa; comenta-se sobre a importância desta pesquisa de intervenção educacional para o ensino do PB como língua materna; avaliam-se as limitações do presente estudo e apontam-se algumas perspectivas futuras para seu aprimoramento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fato presente é que, embora a escrita seja uma tecnologia inescapável, nossas escolas não têm sido capazes de ensiná-la adequadamente. Creio que, [...]: falta tempo curricular, faltam condições de trabalho, falta preparo adequado dos professores de língua. E, em relação à escrita, especificamente, falta também envolvimento dos professores das demais matérias. (FERRAREZI JR., 2014, p. 83).

É indiscutível que muitas pessoas, no senso comum, associam a ideia de pessoa que sabe escrever ao conhecimento que essa pessoa demonstra ter da ortografia vigente. Embora se reconheça que bons redatores necessitem de conhecimentos e/ou habilidades muito mais complexas que o simples domínio da norma ortográfica para redigir seus textos, é corriqueira a associação entre boa escrita e domínio da ortografia. Sobre esse fato, Possenti (2002) comenta que há três razões que propiciam 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).

Além disso, o autor assevera que “o domínio da ortografia é, no entanto, um saber quase irrelevante, exceto por seu valor simbólico. Mas dá prestígio” (POSSENTI, 2002, p. 28). É nessa perspectiva que se busca alinhar a presente pesquisa, melhor dizendo: defende-se que a aprendizagem da norma ortográfica, no que ela possui de regular, constitui apenas um aspecto da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos primeiros cinco anos do EF, certamente, o conhecimento das regularidades ortográficas pode facilitar o acesso a letramentos mais amplos: desde a alfabetização às práticas sociais de leitura e escrita de textos em registro formal, nos quais os equívocos ortográficos, geralmente, concorrem para descredenciar o produtor do texto e/ou prejudicar a comunicabilidade do texto redigido.

Neste primeiro capítulo, faz-se uma breve retrospectiva da inserção do conceito de letramento no cenário educacional brasileiro, perpassando pelas ideias centrais de alguns modelos de letramento. Na sequência, são apresentadas algumas considerações sobre a norma ortográfica; para, no terceiro tópico do capítulo, relacionar as questões sobre oralidade e

variedades linguísticas faladas no Brasil com a necessidade da aprendizagem da norma ortográfica. No quarto tópico, apresenta-se uma sucinta análise de quatro publicações que tratam dos princípios do sistema alfabético do PB. A relevância do ensino de ortografia no EF é discutida no quinto tópico, verificando como esse aspecto do ensino da língua escrita é abordado em algumas publicações voltadas para a educação básica. Por fim, são analisadas as intervenções pedagógicas sugeridas por Morais (2010) para um ensino reflexivo das regularidades ortográficas.

2.1 Letramento e letramentos: algumas concepções

Na década de 1980, o termo *letramento*³ passa a ser usado em textos teóricos das Ciências Linguísticas e Educação para diferenciar duas dimensões do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, a aquisição do sistema alfabético é denominada alfabetização, enquanto o termo *letramento* passa a englobar

[...] os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Em sociedades grafocêntricas, como a brasileira, o processo de letramento é contínuo, pois os indivíduos estão, por toda a vida, sendo expostos a novos discursos e gêneros textuais. É necessário salientar, porém, que não há uniformidade nesse processo. O uso social das diversas práticas de escrita varia tanto de indivíduo para indivíduo quanto nas fases da vida de um mesmo indivíduo.

Conforme Kleiman (2005, p. 6), diante das complexidades das sociedades modernas, “surge o conceito de letramento: como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades.” Ainda segundo a autora, a alfabetização é inseparável do letramento, sendo necessária para que alguém seja considerado letrado, mas não é o suficiente.

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazendo. Um adulto que não sabe ler ou escrever não será

3 Silva (2009) esclarece que “O termo letramento chegou até nós em meados da década de 80, quando autoras, como Mary Kato, em 1986, Leda Verdiani Tfouni, em 1988, Ângela Kleiman, em 1995 e Magda Soares, em 1998, produziram artigos e livros a respeito do termo e seu significado”. (SILVA, 2009, p. 12)

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).

Entende-se, portanto, letramento como as práticas sociais de interação com materiais escritos: como a simples identificação do dinheiro e letreiros comerciais (que até mesmo analfabetos são capazes de reconhecer) e também a participação em eventos de letramento, bem mais elaborados e complexos, como as atividades profissionais desenvolvidas, por exemplo, por advogados, jornalistas e professores.

Diante tamanha diversidade de práticas sociais de letramento, encontra-se a escola como uma das principais agências de promoção de letramento. Em muitas delas, há uma supervalorização de um tipo de prática de letramento: a alfabetização, isto é, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), entendido como uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na dentro da própria escola, denominado por Street (1984) como modelo autônomo de letramento.

No modelo autônomo de letramento, a escrita é concebida como uma atividade autônoma, compreendida como um produto em si mesmo, isto é, independente das determinações socioculturais. Em outras palavras, no modelo autônomo, há um enfoque na dimensão técnica e individual do letramento, pois considera as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, desconsiderando, portanto, características culturais e estruturas de poder, que podem influenciar as práticas de letramento no cotidiano. Os níveis de alfabetismo, divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), surgiram a partir dessa concepção de letramento. (MORTATTI, 2004, p. 104). Inegavelmente, muitas escolas de educação básica deste país têm seus currículos baseados no modelo autônomo de letramento.

Como contraponto ao modelo autônomo de letramento, Street (1984) identifica o modelo ideológico de letramento, no qual as forças sociais e culturais que estão ligadas às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos são reconhecidas. Logo, as práticas de leitura e escrita são influenciadas por processos sociais mais amplos e podem contribuir para o reforço ou questionamento de valores culturais e também de estruturas de poder tradicionalmente encontradas na realidade social.

Apesar de não usar o termo *letramento*, as considerações de Freire (1989) sobre a dinâmica constante entre “leitura de mundo” e “leitura da palavra” são coerentes com a definição de modelo ideológico de letramento de Street (1984). Conforme Freire (1989),

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Antes de serem alfabetizadas em sua língua materna, as crianças (e, certamente, os adultos) possuem vivências, que lhes são inalienáveis, e devem ser valorizadas pelos professores, pois constituem a base para a “leitura da palavra”. Por conseguinte, o letramento é um processo no qual a “leitura da palavra” possibilita a revisão das anteriores “leituras do mundo”. Melhor dizendo, acredita-se que os aprendizes da leitura e também os leitores mais experientes, à medida que vão aperfeiçoando suas leituras “da palavra”, possam também gradativamente reelaborar suas leituras “de mundo”.

De forma análoga aos dois modelos concebidos por Street (1984), há as versões de letramento: “fraca” e “forte”, defendidas por Soares (1998). Para a pesquisadora brasileira, a “versão fraca” está associada aos ideais liberais e constitui um mecanismo de adaptação da população às exigências e necessidades impostas pelo grupo dominante, ou seja, está veiculada ao pragmatismo, pois a leitura e a escrita são tidas como instrumentais para que o indivíduo “funcione” na sociedade. Já a “versão forte” estaria mais próxima do modelo ideológico, por se tratar de um letramento promotor de reflexão crítica, podendo ainda cooperar para o resgate da autoestima e das identidades socialmente construídas. A “versão forte”, portanto, colabora para a valorização das culturas locais e para o fortalecimento de grupos sociais geralmente silenciados pelas estruturas de poder.

Na última década, a noção de letramento é ampliada, pois passa a considerar a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita nas sociedades letradas. Street (2003) atesta que “os novos estudos do letramento” não pressupõem coisa alguma como garantia em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Para Rojo (2009), na atualidade, a educação linguística precisa considerar de forma ética e democrática a existência dos “multiletramentos” (ou letramentos múltiplos), fazendo uma interseção dos letramentos das culturas locais e de seus agentes (professores, estudantes e outros membros da comunidade escolar) e os letramentos institucionalizados, para que os aprendizes valorizem suas identidades culturais e, simultaneamente, possam acessar os letramentos dominantes. A autora salienta também a necessidade da educação linguística considerar os “letramentos multissemióticos”, pois, com os avanços tecnológicos, caberia à escola ensinar a leitura do texto e de todos os novos elementos que o compõem (como o uso de cores, imagens, sons, diferentes tipos de letras entre outras semioses disponíveis em textos impressos e/ou digitalizados). Por fim, ela destaca a importância dos “letramentos críticos e protagonistas”, já que é essencial ir além dos textos para compreender o ideário dos sujeitos e os contextos que estão subjacentes aos discursos enunciados nesses textos.

Diante da diversidade e complexidade de textos disponíveis na contemporaneidade, Rojo (2009) acredita que compete à escola renovar suas práticas pedagógicas, deixando de privilegiar os gêneros textuais escolares (anotações, exercícios, questionários, resumos, resenhas, dissertações, etc.) para ampliar e democratizar “tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Após essa sucinta retrospectiva sobre os estudos do letramento (ou letramentos), uma questão pedagógica importante é: em que medida a aprendizagem da norma ortográfica pode contribuir no processo de letramento de estudantes do EF. Estaria essa aprendizagem restrita ao modelo autônomo de letramento de Street (1984) ou à versão fraca de Soares (1998)? Ou poderia de alguma maneira contribuir para o letramento segundo o modelo ideológico de letramento de Street (1984) ou versão forte de Soares (1998)? Em síntese, a aprendizagem da ortografia, restrita ao âmbito da palavra, pode contribuir para letramentos mais amplos?

2.2 Letramentos e aprendizagem da norma ortográfica

Na presente pesquisa, apesar das atividades desenvolvidas terem como ponto de partida de reflexão a “palavra”, e não o “texto”, acredita-se que a escrita e a leitura não são atividades neutras e desconexas. Defende-se que se os estudantes conseguirem compreender as regularidades da norma ortográfica, poderão usar esses conhecimentos como mais um instrumento para diferenciar o que é regular do que não é regular na norma; e, certamente, estarão mais capacitados para identificar quando os desvios ortográficos têm caráter estilístico

nos textos literários; quando são recursos para notação de variantes linguísticas; e, obviamente, quando são inadequações diante da necessidade de se redigir, respeitando a norma ortográfica, pois a situação sociocomunicativa do texto produzido a exige.

Compreende-se, então, o processo de letramento (ou letramentos) como uma tarefa qualificadora, que permite ao sujeito — aprendiz da escrita— apropriar-se de forma devida do sistema alfabético e ir além dele, entendendo a importância da norma ortográfica como elemento que pode contribuir para o caráter histórico da escrita de uma língua. Como salientado por Faraco (2012),

Dominado o alfabeto (desvendada a lógica da notação gráfica), o processo deve, então, continuar com novas experiências sociocognitivas de letramento que passam pela fixação das convenções gráficas (a ocupação da página, a grafia das palavras, a acentuação e a pontuação), mas principalmente pela familiarização com os gêneros e tipos de textos de ampla circulação social (sua leitura e produção), o que inclui, por fim e paralelamente, o domínio das características da norma culta escrita. (FARACO, 2012, p. 64-5).

No campo do ensino formal, é relevante a conscientização de que a ortografia de uma língua é uma versão particular de um sistema de escrita, que se desenvolve ao longo dos séculos, ou seja, possui um caráter arbitrário. Logo, há gêneros textuais que exigem o cumprimento pleno da norma ortográfica e que, geralmente, o seu descumprimento descredencia o texto e seu produtor, como por exemplo: textos de caráter legislativo e tantos outros gêneros textuais utilizados nos contextos científico, acadêmico, jurídico, jornalístico.

Essa conscientização pode auxiliar para a compreensão de que alguns desvios ortográficos realizados de forma voluntária pelo produtor de texto constituem formas de notar falares não cultos da língua, dando visibilidades a alguma variante linguística do PB. Em outras palavras, aprender as normas ortográficas pode ajudar o aluno a também burlar essas normas de forma consciente, isto é, como um recurso estilístico.

Sendo assim, aprender as normas ortográficas do PB é essencial para os seguintes letramentos: aprendizagem da norma padrão (tanto leitura quanto produção de gêneros textuais que exigem um registro mais formal); letramento literário (compreensão do uso de desvios ortográficos como recurso estilístico, geralmente, utilizado por poetas e outros literatos) e a formação de um sujeito diglótico, ou seja, uma pessoa capaz de transitar com desenvoltura, lendo e escrevendo, variedades linguísticas não-padrão, utilizando-se de desvios

da ortografia vigente para registrar tais variedades, já que o cidadão comum não conhece o Alfabeto Fonético Internacional⁴ (IFA) para a realização desses registros.

É importante dar visibilidade para as variedades linguísticas do PB nas atividades escolares, pois os estudantes devem compreender a heterogeneidade e dinamicidades inerentes às línguas, combatendo-se, dessa forma, o equivocado mito do Brasil como país monolíngue.

Conforme Castilho (2012), as línguas são essencialmente heterogêneas e inevitavelmente voltadas para mudança, já que os agrupamentos humanos se caracterizam pela dinamicidade, sendo necessário que as línguas faladas por eles se adaptem às novas circunstâncias históricas. Variação e mudança, entretanto, não impedem a intercomunicação, pois são fenômenos que obedecem a uma sistematicidade e a uma regularidade. (CASTILHO, 2012, p. 197).

Castilho (2012) sugere, então, uma situação hipotética em que dois interlocutores conversam sobre um assunto determinado. Para o autor, o resultado dessa interação integra “[...] as características sociais involuntárias (sua origem geográfica, nível sociocultural, idade, sexo) e por escolhas voluntárias (seleção de um canal para a comunicação, seleção de um registro adequado à interação)”. (CASTILHO, 2012, p. 197).

Faz-se necessário uma breve retrospectiva nos estudos linguísticos para esclarecer o que seria o sujeito diglótico. O termo *diglossia* foi cunhado por Charles Ferguson em 1959, após a análise das situações linguísticas da Suíça, Haiti, Grécia e países árabes, nas quais constatou haver duas variantes da mesma língua: variante alta e variante baixa, ambas fazendo parte do mesmo diassistema⁵. Na época, Ferguson (1974) defendia que

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes, gramaticalmente mais complexa), veículo de um grande e respeitável corpo de literatura escrita, quer de um período anterior, quer de outra comunidade linguística, que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual. (FERGUSON, 1974, p.111).

4 O Alfabeto Fonético Internacional (IFA) é mais conhecido pela sua sigla em inglês: IPA, de *International Phonetic Alphabet*. Trata-se de um sistema de notação fonética baseado no alfabeto latino, criado pela Associação Fonética Internacional como uma forma de representação padronizada dos sons do idioma falado. O AFI é utilizado por linguistas, fonaudiólogos, professores e estudantes de idiomas estrangeiros, cantores, atores, lexicógrafos e tradutores.

5 Compreende-se, nesta pesquisa, **diassistema** como um supersistema de língua, construído a partir da análise estrutural de dois sistemas discretos e homogêneos que apresentam semelhanças parciais, permitindo reduzir dificuldades na determinação de fronteiras linguísticas e na explicação de fenômenos dialetais

A conceituação de diglossia foi revista por Fishman (1967, *apud* HEYE, 2006), que considerou relevante diferenciar funcionalmente as distinções linguísticas, tanto as mais sutis (variação estilística) quanto às de grande escala (multilinguismo). Essas definições, no entanto, foram alvo de críticas, devido ao caráter estável das variantes alta e baixa.

Hamel (1989, *apud* MARTINY; MENONCIN, 2013) amplia a noção de diglossia, considerando-a parte integrante de relações assimétricas, conflitos interculturais e práticas discursivas dominantes e dominadas, já que a língua pode intervir em aspectos culturais e sociais da comunidade. Posto isso, o trabalho do linguista ao descrever situações de diglossia pode ser influenciado por uma valoração externa, que prestigia ou descredencia uma variedade em detrimento de outra.

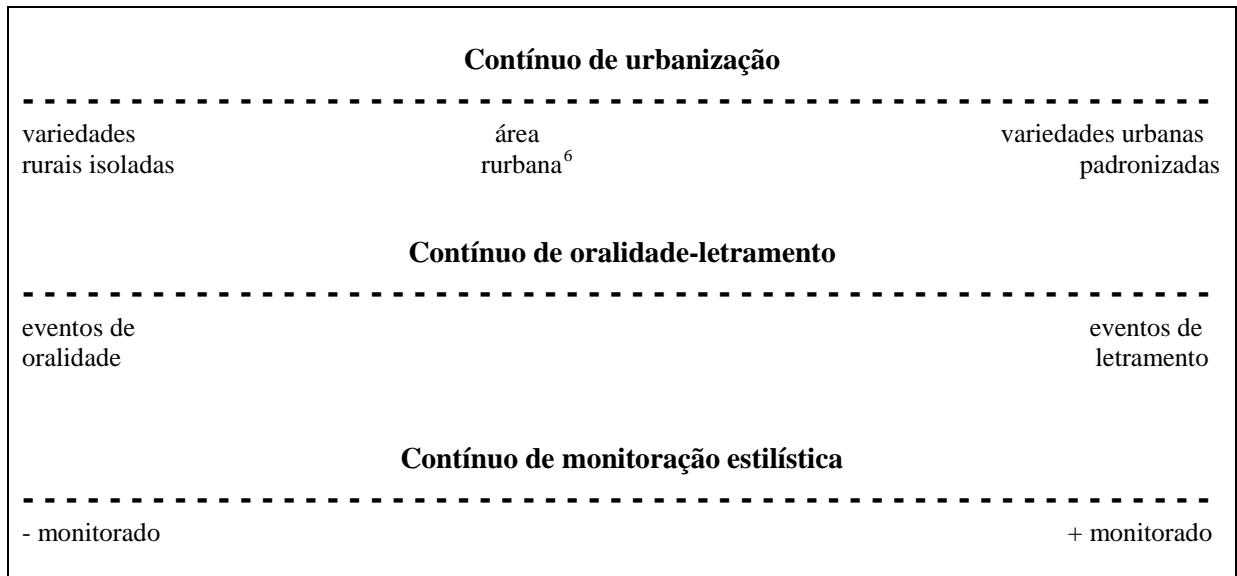
Derivada de um contexto macro permeado por relações assimétricas, conflitos interculturais e práticas discursivas dominantes e dominadas, encontra-se a escola, em particular, a escola pública, uma micro realidade, em que os valores socioculturais herdados e as línguas maternas e/ou variantes não prestigiadas dos alunos entram em confronto diário com uma pedagogia perpetuadora de políticas linguísticas repressivas e homogeneizadoras.

Marcuschi (2010) defende uma concepção de língua como fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que se manifesta em circunstâncias de uso concretas como texto e discurso. Para o autor,

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua [...]. (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Ao explicar a variação no PB, Bortoni-Ricardo (2004) evita a terminologia tradicional (língua padrão, norma culta, variedades não-padrão) por compreender que ela é permeada por preconceitos linguísticos e também por passar uma ideia de sistemas linguísticos estáticos e fechados. A autora defende, então, que se adote a concepção de contínuos horizontalizados, considerando as variáveis de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística. Para ela, cada contínuo tem interface com os outros dois e a localização de um falante nas linhas dos contínuos depende de vários fatores, como, por exemplo: sua história social, sua rede de relações sociais, a situação sociocomunicativa, faixa etária, sexo entre outros. A figura a seguir esquematiza os contínuos de variação linguística do PB.

Figura 1: Contínuos de variação linguística do PB



Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52-62)

Quando se relaciona o trabalho de Bortoni-Ricardo (2004) à variabilidade linguística de uma escola urbana – como é o lócus da presente pesquisa, podem ser encontrados, por exemplo, no contínuo de urbanização: variedades urbanas padronizadas (de alguns professores e funcionários técnico-administrativos), rurbano (da maior parte dos professores e funcionários e também dos alunos e seus familiares) e rural (de alguns pais/avós dos alunos e alguns profissionais de apoio da instituição).

No contínuo de oralidade-letramento, podem ser identificados eventos exclusivamente de oralidade (todas as conversas informais mantidas entre todos esses atores dentro da instituição) e também de letramento, há uma grande variabilidade: avaliações e materiais didáticos elaborados pelos professores; documentos de organização pedagógica (planos de curso, de aula, diários, boletins, comunicados aos pais, etc.); livros e planilhas contábeis de controle administrativo; documentos emitidos pela secretaria da escola; os textos e atividades produzidos pelos alunos. Bortoni-Ricardo (2004) adverte que, no cotidiano escolar, nem sempre a fronteira bem nítida entre eventos de oralidade e letramento, pois há situações que os eventos se sobrepõem, havendo uma interdependência entre eles. Para ilustrar, a autora cita que uma aula previamente planejada seria um evento de letramento; entretanto, geralmente, ela é permeada de minieventos de oralidade. O inverso também ocorre, por exemplo, em

⁶ Conforme Bortoni-Ricardo (2004), “os grupos rurbanos são formados pelos imigrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

reuniões (evento de oralidade), nas quais há um secretário responsável pela redação da ata (evento de letramento).

Certamente, algo similar ocorre no contínuo de monitoração estilística. Nos eventos de oralidade, cabe ao emissor da mensagem avaliar o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa para selecionar se as interações serão mais ou menos monitoradas. Em outras palavras, uma conversa entre dois estudantes, amigos de longa data, no intervalo das aulas ocorre forma espontânea, com pouco ou nenhuma atenção dos interlocutores à monitoração estilística. Em contrapartida, a fala de um professor em uma reunião de pais ou cerimônia de encerramento de ano letivo ocorrerá num tom mais cerimonioso, havendo, sim, uma preocupação consciente do falante com a organização de seu pensamento, escolhas lexicais, concordância e outras. Nos eventos de letramento, por sua vez, cabe ao produtor do texto avaliar: o meio de circulação do texto, seu público-alvo e o conteúdo e o gênero discurso para selecionar o registro do PB mais adequado. Bortoni-Ricardo (2005) conclui que

[...] o continuum de urbanização destina-se especialmente à análise dos tributos socioecológicos dos falantes. Já o continuum de oralidade/letramento destina-se especificamente à análise das práticas sociais em que o indivíduo toma parte. O continuum de monitoração estilística volta-se para os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 52).

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que a finalidade da escola não é ensinar o vernáculo⁷, pois os alunos já o dominam, mas, sim, desenvolver as variedades mais formais da língua, denominadas, por Bortoni-Ricardo (2005), como “estilos monitorados”. No entanto, é essencial ressaltar que, mesmo que não seja função da escola básica ensinar o vernáculo, os professores não devem repreender seu uso, inferiorizando seus falantes. Para formação de um indivíduo crítico é importante que, na escola, não se perpetuem preconceitos linguísticos tradicionalmente propagados através dos séculos por meio de ações governamentais e, mais recentemente, pelas grandes mídias, apesar de contrariarem todo conhecimento científico sobre o tema.

Defende-se, portanto, que toda variedade de fala do PB seja tratada como objeto de estudo para compreensão da diversidade também linguística deste país e respeito às identidades de seus falantes.

Acredita-se, inclusive, que dar visibilidade a essa diversidade linguística e pluralidade cultural, mostrando aos estudantes quais fatores históricos, políticos e econômicos, que

⁷ Na presente pesquisa, entende-se como **vernáculo** a fala corrente, do dia a dia, numa determinada comunidade, geralmente empregado em contraste com língua padrão. (TRASK, 2011, 304).

conferem prestígio a determinado falar/cultura em detrimento de tantos outros existentes no Brasil, pode contribuir para tornar a educação mais inclusiva (no sentido mais amplo do termo). Inegavelmente, grande parte dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras não se veem nela representados. São filhos de trabalhadores: pobres, negros, pardos, índios, descendentes de imigrantes diariamente silenciados/invisibilizados por uma pedagogia direcionada para um aluno ideal, filho de uma classe média, branca, letrada.

Em um ensaio sobre a pedagogia do silenciamento, Ferrarezi Jr. (2014) disserta sobre os diversos danos causados às pessoas que passaram e, ainda passam, por uma escola promotora do silêncio como estratégia de controle. Quanto às variedades linguísticas, o autor afirma,

[...] a criança precisa compreender o próprio falar, aquele que ela trouxe de casa para a escola. Ela precisa compreender o valor de seu falar “original” e saber lidar com ele, tanto do ponto de vista de sua forma quanto do ponto de vista de seu valor social como “moeda de troca simbólica”, para retomar a terminologia de Bourdieu. Essa criança precisa entender que a escola lhe oferece um acréscimo produtivo de saberes ao propor um trabalho sobre sua forma de falar, e não uma substituição. A escola, aliás, também tem que entender isso! O trabalho sobre a forma do falar precisa ser mais complexo do que uma mera substituição: precisa ser uma reconstrução. (FERRAREZI JR. 2014, p. 72).

Nesse contexto, aprender as particularidades da norma ortográfica e também aprender a burlá-las pode auxiliar na “leitura de mundo”, defendida por Freire (1989), pois, reconhecendo a existência de variedades linguísticas, são reconhecidos também seus falantes, deixando de invisibilizá-los/silenciá-los. Com essa postura pedagógica, pode-se, por consequência, cooperar para a redução de alguns preconceitos linguísticos muito propagados na sociedade brasileira, como os mitos de que “o PB apresenta uma unidade surpreendente” e “o certo é falar assim porque se escreve assim”. (BAGNO, 2011, p. 26 e 68).

Ao considerar a norma ortográfica um artefato histórico-cultural importante para consolidar a comunicação escrita entre falantes de um mesmo idioma, o fato de ensiná-la na escola colabora com o processo de inclusão no mundo letrado de crianças, jovens e adultos aprendizes da escrita.

Tendo em vista o exposto sobre as concepções de letramentos e a correlação das práticas sociais de letramentos com a aprendizagem da norma ortográfica, resumem-se, na próxima seção, algumas considerações sobre a norma ortográfica do PB e sua relação com

aspectos da oralidade, tidos como substanciais para o cotidiano pedagógico de ensino e aprendizagem da língua materna.

2.3 Norma ortográfica do PB e aspectos da oralidade

O alfabeto latino era composto por vinte e uma letras maiúsculas e minúsculas, a saber: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, Z⁸. Esse alfabeto era bastante adequado para a representação do sistema de sons do latim. Ao ser aplicado à representação da LP, esse mesmo alfabeto necessitou sofrer alterações para adequar-se aos fonemas falados em Portugal.

Atualmente, o alfabeto usado no PB possui vinte e seis letras maiúsculas, a saber: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, U, V, W, X, Y, Z, com as respectivas correspondentes minúsculas. É também necessária a utilização de marcas diacríticas para sinalizar diferenças de pronúncia. As marcas diacríticas são a letra ou o sinal escrito próximo a outra letra com objetivo de notar novo fonema. Temos, por exemplo: a letra ‘h’ nos grafemas ‘lh’⁹, ‘nh’ e ‘ch’, que representam respectivamente os fonemas /ʎ/, /ɲ/ e /ʃ/; o cedilha junto à letra ‘c’ diante de ‘a’, ‘o’ e ‘u’ para representar o fonema /s/; o til como marca da nasalidade das vogais; e os acentos agudo e circunflexo, que servem para abrir e fechar o timbre das vogais médias (diferenciar os fonemas /ɛ/ e /e/, e /ɔ/ e /o/). Trask (2011) destaca que os sinais de pontuação também são grafemas, além dos dez algarismos e do espaço em branco.

Percebe-se, então, que os aprendizes do sistema de escrita se defrontam com um desafio: distinguir os grafemas diante da infinidade de tipos de letras existentes na indústria gráfica da atualidade. Melhor dizendo: se o aprendiz se depara com as palavras: ‘*escola*’ (arial), ‘*escola*’ (lúcida calligraphy), ‘*ESCOLA*’ (algerian), ‘*escola*’ (ahorani), ‘*escola*’ (bauhaus 93), ‘*escola*’ (bradley hand ITC), ‘*escola*’ (script MT bold) e outras formas manuscritas dessa mesma palavra, precisa ter a habilidade de abstrair do traçado os grafemas correspondentes. Logo, compreende-se que os grafemas são elementos abstratos que podem ser percebidos a partir da decifração de letras/tipos concretos.

⁸ No alfabeto latino a letra ‘V’, maiúscula, tinha como correspondente minúscula a letra ‘u’ (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

⁹ Conforme Trask (2011), “É uma convenção colocar os grafemas entre parênteses angulares”. (TRASK, 2011, p. 125). Neste trabalho, porém, optou-se por colocá-los entre aspas simples. Os fonemas são indicados entre barras inclinadas e os fones e alofones entre colchetes.

Claro está que grafemas representam fonemas. Entende-se fonema como a unidade sonora mínima do sistema fonológico¹⁰, isto é, sons que estejam em oposição capaz de distinguir palavras, como nos pares mínimos: /¹ fɔtɔ/ para ‘foto’ e /¹ vɔtɔ/ para ‘voto’, em que /f/ e /v/ são fonemas distintos¹¹. Os fonemas de uma língua também possuem caráter abstrato, pois o que é percebido pela audição são as unidades concretas, chamadas fones.

Apesar da presença de marcas diacríticas, ainda há grafemas que necessitam de conhecimento das regras contextuais para que o leitor possa distinguir como deve ser lida a palavra. É o caso do grafema ‘c’, que pode ser lido como fonema /k/ diante de ‘a’, ‘o’ ou ‘u’ e como fonema /s/ diante dos grafemas ‘e’ e ‘i’.

É importante ressaltar que, com a abolição do trema “¨”, no Acordo Ortográfico de 1990¹², reduziu-se um pouco a transparência da ortografia do PB para leitura, visto que não é mais possível distinguir a pronúncia de palavras como “frequente” e “quente”, apenas pelas pistas grafêmicas, nas quais a sequência gráfica ‘qu’ pode ser lida ora com a sonoridade da semivogal /w/, ora como dígrafo, a saber: [frɛ¹kwẽtɪ] e [¹kẽtɪ].

Morais (2013, p. 56) define *código ortográfico* como: “[...] o conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, que governam a leitura, e das regras de correspondência fonema-grafema, que governam a escrita”.

Há regularidades e irregularidades na norma ortográfica do PB. As regularidades nas relações de correspondência entre fonemas e grafemas podem ser: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Para exemplificar as regularidades fonográficas diretas, há o uso das consoantes ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’, ‘v’, para representar os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, respectivamente, sendo o inverso também verdadeiro. Já como exemplos das regularidades fonográficas contextuais, há o uso do grafema ‘c’, correspondendo ao fonema /k/ quando seguido pelos grafemas ‘a’, ‘o’ ou ‘u’ ou por ‘r’ e ‘l’ (como em: *cabo, cobra, cubo, cravo, crescer, crista* e *clone*). Entretanto, esse mesmo grafema ‘c’ pode representar o fonema /s/, quando seguido pelos grafemas ‘e’ ou ‘i’ (como em *cebola* e *cinema*). Por fim, são exemplos de regularidades fonográficas morfológicas: o uso de sufixo ‘-ice’ formador de substantivos

¹⁰ Não cabe ao presente trabalho incitar o debate acerca da característica mínima do fonema como unidade, mas cabe sinalizar que o assunto não é tranquilo, uma vez que há o debate acerca do status do traço distintivo como sendo tal unidade mínima.

¹¹ Considerando-se o embate sinalizado na última nota, a distinção entre o par mínimo estaria, no nível dos traços distintivos – a chamada terceira articulação (GARCIA, 2008) – na sonoridade [+sonoro/ -sonoro] dos fonemas em questão.

¹² O Decreto 6583/08 – Promulgação do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa pode ser consultado no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm (Acesso em: 21/04/2015).

(como em: *tolice, babaquice, burrice*), que deve ser escrito com o grafema ‘c’ representando o fonema /s/ e o uso da flexão ‘-isse’ em verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo (como em: *Se ela ouvisse mais...*), que deve ser redigida sempre com o grafema ‘ss’, representando o fonema /s/.

São várias as irregularidades da norma ortográfica do PB. Enfatiza-se, contudo, o registro do grafema ‘h’ no início de alguns vocábulos, que não representa nenhum fonema. Logo, todas as palavras iniciadas por esse grafema precisam ser memorizadas. Para o aprendiz da escrita, a existência de vocábulos como ‘hoje’ e ‘ontem’ é uma arbitrariedade de difícil compreensão e, conseqüentemente, memorização. Sobre essas as regularidades e arbitrariedades da ortografia, Morais (2013) afirma que

Uma língua é caracterizada por uma **ortografia transparente** quando a escrita de todas ou quase todas as suas palavras é determinada por regras, e **opaca** quando a escrita de muitas de suas palavras não obedece só a regras. (MORAIS, 2013, p. 141, grifo nosso).

Ainda segundo esse autor, há maior complexidade para a aprendizagem da escrita que da leitura. No PB, há exemplos nos quais, uma vez reconhecido o contexto fonográfico, é fácil decidir como o grafema deverá ser lido (por exemplo: o vocábulo ‘mesa’ em que o grafema ‘s’ entre vogais deve ser lido como /z/). Para a escrita, contudo, no mesmo contexto fonográfico: fonema /z/ entre vogais, há três possibilidades de grafemas: ‘z’, ‘s’ e ‘x’. Daí a existência de ‘fazer’, ‘casa’ e ‘exame’, todos pronunciados como /z/.

Conclui-se, então, que o PB possui razoável opacidade para a escrita, pois, além da necessidade de se conhecer o sistema alfabético e as regras contextuais, o aprendiz precisa saber que há várias irregularidades ortográficas.

A ortografia de uma língua é fator importante para a circulação de textos, especialmente, quando há milhões de leitores dessa língua espalhados por vasto território. A Língua Portuguesa (LP), por exemplo, é utilizada como idioma oficial em países muito distantes geograficamente como Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Ilhas de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor Leste. Há ainda falantes de português em países como França, Estados Unidos e Canadá, além das regiões de Goa (na Índia) e Macau (na China). (CASTILHO, 2012, p. 173 e 174).

Como há variantes linguísticas desse idioma, a adoção de uma norma ortográfica comum pode colaborar para a circulação de documentos e bens culturais entre esses diferentes

povos, visto que o modo escrito de expressão tem uma relativa autonomia comparada ao meio de expressão oral. Como ilustrado por Bagno (1999),

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultados da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil. Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer “bulacha” ou “bolacha”, mas que só pode escrever BOLACHA, para que todos possam ler e compreender o que está escrito – mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (BAGNO, 1999, p. 69).

Em um sistema ideal de escrita alfabética, ocorre uma correspondência biunívoca entre cada uma das consoantes e vogais da língua e os grafemas usados para representá-las. Logo, nesse sistema de escrita idealizado, a grafia de uma palavra pode ser prevista baseando-se apenas na pronúncia da palavra. Entretanto, poucas línguas de escrita alfabética estão próximas desse padrão. A LP, por exemplo, é registrada por um sistema de escrita alfabética, porém é composta por regularidades e irregularidades nas correspondências fonográficas, devido a fatores históricos, normativos e também linguísticos.

Conforme Trask (2011, p. 278), os motivos que favorecem o afastamento da ortografia da língua do ideal alfabético são vários. Dentre eles, o autor destaca que uma vez estabelecida a ortografia e ensinada na escola, os falantes têm uma tendência a rejeitar alterações na norma ortográfica, mesmo que a pronúncia da palavra já tenha mudado consideravelmente. Recentemente com o Acordo Ortográfico de 1990, observou-se grande relutância por setores da sociedade brasileira em aceitar as mudanças, tanto que o Decreto 6583 foi assinado apenas em 2008.

Outro motivo, segundo o autor, é a praticidade em se usar grafias semelhantes para relacionar grupos de palavras, mesmo que a pronúncia seja diferente, como em português, ‘elétrico’ e ‘eletricidade’, em que o grafema ‘c’ corresponde aos fonemas /k/ e /s/. Morais (2007, p. 6) alega ser esta uma das vantagens da cristalização ortográfica, pois “[...] permite que palavras com significados vinculados, mas com variações na pronúncia de certos segmentos, permaneçam ‘irmanadas’, ajudando a preservar, na escrita, a relação semântica que une aquelas palavras”.

Trask (2011) aponta, ainda, como motivo para tal afastamento, o fato de se manter a ortografia de palavras estrangeiras, mesmo que essa ortografia sinalize um fonema diverso

daqueles encontrados no fonema da língua materna. Na LP, há, por exemplo, ‘pizza’ em que o grafema ‘zz’ representa o alofone [tz].

Igualmente, o autor menciona as palavras de história interrompida, ou seja, palavras do português atual que, apesar de terem a mesma raiz etimológica na língua de origem, são grafadas de forma diversa. Como resultado, tem-se um vocábulo sendo grafado de acordo com as mudanças fonográficas e seu cognato, por ter sido inserido mais tardiamente no léxico da língua, mantendo ainda o vínculo gráfico com a língua de origem (por exemplo: ‘erva’ e ‘herbário’ que, em latim, eram grafados como *herba* e *herbarium*, respectivamente).

Por fim, Trask (2011, p. 280) ressalta que o motivo mais relevante para o afastamento existente entre a ortografia e o sistema de escrita alfabético é a variação linguística. No Brasil, pares de vocábulos como: ‘filho’ e ‘fio’, ‘couro’ e ‘coro’, ‘pilha’ e ‘pia’, ‘til’ e ‘tio’ e muitos outros podem ser pronunciados de formas diferentes por falantes de uma dada região e/ou classe socioeconômica ou de modo idêntico por outros falantes pertencentes à outra localidade e/ou classe.

Assim sendo, a diferença gráfica para o primeiro grupo de falantes é coerente, pois sinaliza na escrita uma diferença já percebida na fala. Por conseguinte, no processo de aprendizagem da norma ortográfica, os falantes desse grupo podem ter maior facilidade de memorização da grafia dos vocábulos, pois percebem a ortografia como mais transparente, conforme Morais (2013, p. 58).

Em contrapartida, para aqueles que pronunciam de forma idêntica cada vocábulo do par, a ortografia é percebida como menos coerente. A escrita desses vocábulos seria, portanto, de aprendizagem mais complexa, pois os aprendizes da escrita não podem fazer analogia com a fala ao redigir os vocábulos. Para esse segundo grupo de falantes, a ortografia é percebida como mais opaca. Como resultado, esses aprendizes necessitam formar um léxico ortográfico maior que aqueles falantes que fazem a distinção na pronúncia dos pares citados. (MORAIS, 2013, p. 57).

Para Morais (2013, p. 140), há o *léxico ortográfico*, isto é, um conjunto das representações mentais da forma ortográfica das palavras. Melhor dizendo, o indivíduo vai formando um conjunto de representações mentais abstratas da expressão visual das palavras à medida que entra em contato com o vocabulário da língua. O autor destaca que o *léxico ortográfico* é distinto do *léxico fonológico* (conjunto das representações mentais da forma fonológica das palavras) e do *léxico semântico* (conjunto das representações mentais do significado ou conteúdo semântico das palavras).

Ainda sobre as interferências das variantes linguísticas faladas pelos aprendizes no processo de apropriação do sistema ortográfico, Nóbrega (2013) adverte que

É importante não esquecer, entretanto, que **a ortografia neutraliza a imensa diversidade de variedades faladas**. Congelada, a forma ortográfica não corresponde à fala de ninguém. Porém, como historicamente **a escrita sempre esteve orientada pela variedade padrão**, indiscutivelmente encontram-se maiores diferenças nas formas do português popular. Uma vez que essas formas são avaliadas socialmente de modo negativo, preconceituoso mesmo, talvez resida aí a crença de que se deva corrigir a fala da criança para que ela escreva corretamente. Como se a forma ortográfica pudesse sugerir uma pronúncia ideal. Trata-se de um equívoco. (NÓBREGA, 2013, p. 44-5, grifo nosso).

Defende-se, como postura pedagógica, que o ensino reflexivo do sistema ortográfico pode contribuir para reflexões linguísticas mais amplas. A compreensão das características de pronúncia da principal variante de fala dos alunos pode ser um ponto de partida para ouvir mais atentamente a fala do outro. Inicia-se, assim, um trabalho comparativo, em que falares de diferentes regiões brasileiras (dialetos regionais) e também variantes usadas em segmentos sociais diferentes (socioletos) possam ser observados com a ajuda de recursos de mídia como vídeos e canções.

O conjunto de sete atividades didáticas — elaboradas e aplicadas nesta pesquisa — objetiva motivar o pensamento indutivo dos estudantes por meio de palavras dadas e questionamentos para que esses possam perceber e redigir a regularidade contextual de uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ em contexto intervocálico, compreendendo a diferença fonológica existente, sem, contudo, comentar aspectos de variação regional.

Listam-se, no Quadro 1, alguns fenômenos fonéticos/fonológicos característicos da fala de milhões de brasileiros na atualidade que, geralmente, aparecem na escrita dos aprendizes, sejam eles: crianças, jovens ou adultos.

Quadro 1: Alguns fenômenos fonéticos/fonológicos da fala do PB

<i>Fenômenos fonético/fonológicos típicos de algumas variantes de fala do PB</i>		<i>Escrita com desvio por interferência da variante do PB</i>	<i>Escrita ortográfica</i>
1º	Monotongação	<i>dinhero, caxa, ropa</i> ¹³	dinheiro, caixa, roupa
2º	Assimilação do /d/ nos gerúndios	<i>comprano, escrevenu</i>	comprando, escrevendo
3º	Apagamento do rótico em coda silábica, sobretudo nos infinitivos	<i>vai fala, gafo, supe homem</i>	vai falar, garfo, super-homem
4º	Ditongação	<i>faiz, feis, treis</i>	fez, faz, três
5º	Apagamento da marca de plural redundante	<i>dos nosso parentis, os índio,</i>	dos nossos parentes, os índios,
6º	Substituição de líquida (ou rotacismo e lambdacismo)	<i>foucroles, prastico, celebros, malmita</i>	folclore, plástico, cérebro, marmitta
7º	Deslateralização da consoante /ʎ/ (ou despalatização)	<i>mulé, fio,</i>	Mulher, filho
8º	Semivocalização	<i>chucalio, teiado,</i>	Chocalho, telhado,

Fonte: Adaptado de Seara (2013, p. 184)

Para desconstruir o preconceito linguístico, Bagno (2007) defende que é imprescindível distinguir características da fala de todo e qualquer brasileiro, de características de falares de certas regiões do país e de características peculiares à fala de certo grupo populacional, geralmente pertencente à base da pirâmide das classes sociais. O autor denomina o primeiro grupo de características de traços graduais; o segundo, de traços regionais e, o terceiro grupo, de traços descontínuos. (BAGNO, 2007, p. 211-22).

Pode-se considerar os três primeiros fenômenos, apresentados no Quadro 1, como exemplos de traços graduais e o quarto fenômeno, ditongação, como um traço regional. Já os quatro últimos são traços descontínuos, sendo seus falantes, muitas vezes, as vítimas de discriminação social, devido ao preconceito linguístico.

A monotongação é processo de apagamento da semivogal de um ditongo decrescente, acarretando uma reestruturação silábica: com a supressão da coda¹⁴ silábica, a sílaba de padrão CVV, considerada complexa, se torna uma sílaba de padrão CV, bastante comum no PB. Esse apagamento é considerado um traço gradual, pois falantes brasileiros de todo país, mesmo os de maior escolarização, em situações espontâneas de fala, fazem o apagamento da semivogal desses ditongos. Observa-se a manutenção da semivogal apenas em fala

¹³ Com o propósito de destacar as palavras com desvios ortográficos, optou-se por registrá-las em itálico, no interior dos quadros; e digitá-las entre aspas simples, se no corpo do texto.

¹⁴ Conforme Bisol (2013), “1. A sílaba do português possui estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória. 2. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /S/. 3. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal”. (BISOL, 2013, p. 23).

monitorada, geralmente, com apoio do texto escrito, como na leitura em voz alta. Alvarenga *et al.* (1989) listam como ditongos passíveis de redução na oralidade [aj], [ow] e [ej], como, por exemplo em: ‘baxa’/‘baixa’, ‘oro’/‘ouro’ e ‘pexe’/‘peixe’. Enquanto outros ditongos não sofrem redução, tais como [ew], [ij], dentre outros. (ALVARENGA *et al.*, 1989, p. 16).

A forma verbal do gerúndio no PB é indicada pelo morfema flexional ‘-ndo’. Sua realização fonética, contudo, em falas não monitoradas, pode apresentar o apagamento da consoante /d/; podendo, portanto, ser realizado como [-no] ou [nʊ], sendo mais comum o segundo caso. Ferreira (2010) afirma que, quando a mesma sequência ‘-ndo’ está em final de vocábulo, porém não representa o morfema flexional de gerúndio, não há redução da consoante /d/. Para ilustrar, há ‘vendo’ e ‘mando’ (formas verbais flexionadas na primeira pessoa singular de ‘vender’ e ‘mandar’, respectivamente); substantivos próprios, como: ‘Fernando’ e ‘Armando’ e vocábulos como: ‘segundo’ e ‘quando’, que não sofrem a redução. (FERREIRA, 2010, p. 17-9).

Conforme Bagno (2007), as consoantes /n/ e /d/ compartilham semelhanças quanto ao ponto e ao modo de articulação (ambas são oclusivas alveolares). Tais semelhanças favorecem a assimilação do fonema /d/. Tem-se, portanto, outro traço gradual, pois os falantes mais escolarizados, na fala menos monitorada, pronunciam a consoante /d/ de forma muito reduzida ou simplesmente não a pronunciam.

O apagamento do rótico¹⁵ em coda silábica é também um fenômeno comum em muitas variedades do PB, em especial se o rótico representa o morfema flexional ‘-r’ formador de infinitivos verbais. Há vários tipos de apagamentos de róticos em coda silábica. Se o apagamento do rótico em coda silábica ocorre em sílaba final de verbos no infinitivo (ex.: ‘vai muda’, ‘foi fala’ e ‘foram dança’ para *vai mudar*, *foi falar* e *foram dançar*) e de vocábulos com várias sílabas (ex.: ‘ventilado’, ‘coberto’ e ‘corredo’ para *ventilador*, *cobertor* e *corredor*) seus falantes raramente são vítimas de censura. Entretanto, se esse mesmo apagamento ocorre em coda silábica de sílaba não final, como em: ‘gafo’ para garfo, o falante que o realizou pode sofrer algum tipo de constrangimento, se estiver em um meio letrado, mesmo que tenha realizado o apagamento numa conversa informal. Melhor dizendo, no mesmo fenômeno de apagamento de róticos, há uma diferenciação: o apagamento de rótico em coda silábica de final de palavra, em especial em formas verbais infinitivas, é um traço gradual; enquanto o apagamento do rótico em coda silábica em sílaba não-final é um traço descontínuo.

15 Os termos *rótico* e *rotacismo* são provenientes do nome grego da letra ‘r’, *rhôta*. Já o nome grego da letra ‘l’ é *lambda*, daí o termo *lambdacismo* para as pronúncias ‘celveja’, ‘cérebro’ e ‘malmita’ para ‘cerveja’, ‘cérebro’ e ‘marmita’ presentes em variedades do PB. (BAGNO, 2007, p. 218).

Um tipo de acréscimo muito comum no PB é a ditongação, ou seja, a inserção de uma semivogal junto à vogal da sílaba. Machado (2012, p. 142-143) informa que a inserção da semivogal [j] é mais recorrente que da [w]. A autora esclarece que a inserção das semivogais ocorre sempre após a vogal, formando ditongos decrescentes. Sobre a inserção da semivogal [j], ela afirma, ainda, que fatores intervenientes como a tonicidade da sílaba e a extensão da palavra são favorecedores desse processo fonológico. Logo, a formação de um ditongo em sílabas travadas por consoantes fricativas é mais comum quando a sílaba em questão é a tônica, o que é possível constatar em palavras como ‘fe[j]sta’, ‘capa[j]z’ e ‘fero[j]z’ e as palavras monossilábicas estão mais propensas ao processo de ditongação, como em: ‘fa[j]z’, ‘nó[j]s’ e ‘pa[j]z’.

Segundo Bagno (2007), o processo de ditongação pela inserção da semivogal anterior [j] acontece em amplas áreas do território nacional. No entanto, em áreas específicas de Minas Gerais, São Paulo e região Sul, esse acréscimo não ocorre, o que leva à diferenciação desses falantes quando se deslocam para regiões, nas quais há o acréscimo da referida semivogal. Conseqüentemente, esse traço é caracterizado como regional, pois a variante linguística tem origem geográfica. Em variedades estigmatizadas de alguns estados nordestinos, o autor aponta que existe a ocorrência de dois fenômenos simultâneos: acréscimo da semivogal anterior após a vogal e apagamento do fonema /s/ final (ex.: ‘atrái’ para atrás e ‘mái’ para mas), configurando-se, assim, como traço regional e, concomitantemente, descontínuo.

Um exemplo de traço descontínuo é o apagamento da marca de plural redundante nos sintagmas nominais, já que, nas variedades mais estigmatizadas, a indicação da pluralidade ocorre por meio de uma única marca morfológica, que aparece no primeiro vocábulo do grupo nominal a ser pluralizado. Como ilustração, pode-se citar: ‘as minha amiga’, ‘os meninu’, ‘aqueles cara chatu’ no lugar de *as minhas amigas, os meninos e aqueles caras chatos*.

Outro fenômeno linguístico comum em muitas variedades linguísticas do PB é o rotacismo (ou substituição de líquida), pelo fato de as líquidas possuírem vários traços comuns. Para Roberto (2014), o rotacismo ou substituição de líquida é a troca do fonema /l/ pelo fonema /r/ e vice-versa¹⁶. A autora adverte, inclusive, para o fato de algumas realizações serem estigmatizadas socialmente. Logo, compete ao professor estar atento para intervir adequadamente, evitando a perpetuação de preconceitos linguísticos contra os falantes dessas variantes; e criando estratégias didáticas para a aprendizagem da escrita das palavras com a líquida preconizada pela ortografia vigente. É importante mostrar para os estudantes que a

¹⁶ Embora a autora considere como rotacismo a troca de uma líquida por outra, indistintamente, há quem classifique a substituição de [r] por [l] como *lambdacismo*, conforme mencionado na nota anterior.

substituição das líquidas não se trata de uma incapacidade intelectual dos falantes dessa variedade dialetal. Desenvolvimento de atividades de consciência fonológica, nas quais os estudantes possam perceber o quanto as líquidas são próximas na articulação como trava-línguas da tradição popular e também mostrar textos de português arcaico, nos quais muitas palavras que, na ortografia atual, são redigidas com a líquida ‘l’ eram escritas com ‘r’ como nos versos do poema épico “Os Lusíadas”, de Camões, publicado em 1572. (BAGNO, 2007, p. 217).

Sobre a despalatalização e a semivocalização, é relevante salientar que são processos fonológicos muito estigmatizados, sendo os falantes das variantes os que sofrem a maior carga de preconceito e de discriminação em meios urbanos mais letrados. No contexto escolar, por exemplo, alunos que pronunciam (ou escrevem) ‘mulé’ para mulher; ‘têia’ para telha e ‘fio’ para filho são repreendidos por professores e também por colegas de classe. Saber que esse traço descontínuo, no qual a consoante palatal /ʎ/ pode ser substituída pela líquida /l/ (‘mulé’), pela semivogal anterior (como em ‘têia’) ou simplesmente sofrer apagamento (‘fio’) tem raízes na formação histórica da língua¹⁷ é necessário para que o professor possa minimizar seu próprio preconceito linguístico e poder colaborar para a formação de uma sociedade mais plural.

Após a exemplificação desses traços graduais, regionais e descontínuos, um professor de língua materna dos anos iniciais do EF pode, à primeira vista, considerar muito complexo criar estratégias didáticas de caráter reflexivo para se ensinar a norma ortográfica e defender a prática de exercícios tradicionais de cópia de textos, ditado e exercícios de memorização de regras e exceções. Ou, numa perspectiva extremamente oposta, o profissional pode preferir ignorar o ensino da norma nos primeiros cinco anos, alegando ser mais importante o conteúdo expresso nos textos que o registro ortográfico das palavras e defender que a norma ortográfica pode ser aprendida espontaneamente, caso o aluno leia bons materiais impressos.

Constata-se, nesta pesquisa, que as informações sobre a realidade sociolinguística brasileira (como as apresentadas no Quadro 1 e comentadas nos parágrafos subsequentes) são importantes na formação dos professores alfabetizadores¹⁸, dos professores generalistas, que atuam nos 4º e 5º anos; dos professores formados em Letras, que atuam em turmas de 6º ao

¹⁷Conforme Bagno (2007, p. 219), “[...] do latim *tégula* para o português “telha” ocorreram diversas etapas de transformação: *tégula*> *tegl*a> *teyla*> *telya*>telha”.

¹⁸ Defende-se, no presente estudo, que devem ser considerados professores alfabetizadores todos os profissionais regentes de turmas de 1º, 2º e 3º anos do EF, já que, nos pressupostos de alguns documentos oficiais da Educação Básica, o ciclo básico de alfabetização compreende esses três anos e a criança deve estar alfabetizada até oito anos de idade.

9º ano do EF e de EM; sejam elas turmas de alunos matriculados no regular ou na Educação de Jovens e Adultos.

Acredita-se que o conhecimento sobre processos fonológicos característicos de variedades linguísticas do PB pode colaborar para dar visibilidade à diversidade linguística do PB. Pode ainda auxiliar na compreensão de que a ortografia, por ser uma convenção, não pode representar toda essa diversidade, pois ao se eleger uma variedade na representação ortográfica, obviamente há a exclusão das todas as outras. Dessa forma, a representação ortográfica é uma tentativa de registro gráfico de uma variedade do PB, certamente a de maior prestígio social, que não impede a riqueza de pronúncias possíveis em país marcado pela pluralidade como o Brasil.

Moraes (2007) advoga a favor da norma ortográfica por meio do exemplo dos alofones [t] e [tʃ] na palavra ‘tio’, que pode ser lida tanto como [tʃiʊ] como [tiʊ], sem perder seu significado principal de ‘aquele que é irmão da mãe ou do pai de alguém’. Conforme o autor,

[...] a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, possamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de, ao lê-la em voz alta, termos a liberdade de continuar usando distintas pronúncias. (MORAIS, 2007, p. 16).

Inserir os fenômenos fonéticos/fonológicos e também a questão dos traços graduais nas discussões com os estudantes em sala de aula, fazendo estudos comparativos, pode contribuir para que eles percebam a diversidade linguística e, conseqüentemente, possam também sentir valorizada sua variante linguística no contexto escolar. Ao fazer esse tipo de comparação, compete ao professor o cuidado de não inferiorizar ou supervalorizar uma variante em detrimento de outra. Sua postura pedagógica deve ser de inclusão dos diferentes falares, incentivando o grupo a perceber a riqueza da diversidade linguística brasileira.

Decerto que essas informações serão inseridas nas aulas, considerando a faixa etária dos alunos e sem usar os termos técnicos utilizados nos estudos gramaticais e linguísticos. Cabe ao professor criar situações de sensibilização para esses fenômenos, usando canções, poemas, peças teatrais, diálogos em narrativas, depoimentos, entrevistas e tantos outros gêneros textuais que não neutralizam as variedades linguísticas do PB. Concorda-se com Seara (2015), ao afirmar que

Discutir e mostrar aos alunos toda essa variedade de produções sem um olhar avaliativo, mas apenas curioso, pode ajudar na percepção das regras usadas nos diferentes níveis de língua e pelas diferentes comunidades de fala. [...] Havendo uma maior compreensão desses fatos, haverá maior tolerância às diferenças, tendo-se consciência de que, inevitavelmente, todos nós produzimos sentenças que não estão de acordo com as regras gramaticais presentes nas gramáticas normativas. (SEARA, 2013, p. 184-185).

Postula-se, enfim, que o ensino da norma ortográfica pode ser conduzido de forma a fomentar no grupo de alunos discussões sociolinguísticas, nas quais haja a valorização da diversidade linguística e o entendimento da norma ortográfica como um dos recursos de escrita para tornar o texto mais adequado às normas impostas como padrão para determinados gêneros textuais, seus suportes e potenciais leitores.

Como proposto por Soares (1993), a abordagem do bidialetalismo funcional é trabalhar o PB na sua dimensão social. Se há o entendimento de que a escrita adequada à norma ortográfica é imprescindível em gêneros textuais mais monitorados, capacitar o estudante para atender a essa necessidade faz parte de um processo de letramento crítico e de inclusão social.

Além disso, acredita-se que a aprendizagem da norma ortográfica não precisa estar baseada exclusivamente em exercícios de memorização, pois há regularidades em algumas correspondências entre fonemas e grafemas que auxiliam os estudantes a compreender a organização do sistema de escrita. Logo, percebê-las é importante para que os estudantes possam internalizá-las.

2.4 Os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil

Nas últimas três décadas, vários autores publicaram trabalhos de sistematização das regularidades da norma ortográfica. Nos próximos parágrafos, faz-se um estudo comparativo de algumas dessas publicações, a saber: *Guia Teórico do Alfabetizador* de Mirian Lemle, publicado em 1982; *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil* e *Guia prático de alfabetização* de Leonor Scliar-Cabral, ambos publicados em 2002; *Ortografia: ensinar e aprender*, de Artur Gomes de Morais, em 2010; e *Linguagem escrita e alfabetização*, de Carlos Alberto Faraco, em 2012.

As cinco publicações abordam as correspondências existentes entre fonemas e grafemas no PB. Com diferentes linguagens, os trabalhos de Lemle (1982), Scliar-Cabral (2002b), Morais (2010) e Faraco (2012) buscam sistematizar as principais características do

sistema alfabético do PB. No intuito de revisar o conteúdo dessas publicações, quatro principais características do sistema alfabético do PB foram selecionadas para a comparação das terminologias usadas pelos autores citados.

A primeira característica é típica do sistema de escrita alfabética e revela o grau de transparência do PB nas correspondências entre fonemas e grafemas, ou seja, para um dado fonema, há apenas um grafema e vice-versa. O quadro abaixo resume as diferentes terminologias usadas pelos autores estudados para esse tipo de correspondência fonográfica.

Quadro 2: Correspondências fonográficas diretas do PB

Autores	Terminologia empregada	Ocorrências comuns
Lemle (1982)	Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	/p/ - p; /b/ - b; /t/ - t; /d/ - d; /f/ - f; /v/ - v;
Scliar-Cabral (2003b)	Regras independentes do contexto	
Morais (2010)	Correspondências fonográficas regulares diretas	
Faraco (2012)	Relações biunívocas	

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

É relevante destacar algumas divergências existentes entre os quatro autores. Lemle (1982), por exemplo, insere o fonema /a/ e o grafema ‘a’ nesse grupo e não é seguida por nenhum outro autor estudado. Reconhece-se, neste estudo, que o fonema /a/ não estabelece relação biunívoca com o grafema ‘a’, pois há formas de realização desse fonema que não são marcadas graficamente, como na nasalização por influência da sílaba seguinte (como em: [kẽmɐ] - cama) e também as diferentes realizações dependendo da posição tônica ou átona (exemplo: [ʒanɛlɐ], [ʒẽnɛlɐ] - janela).

No *Guia Prático de Alfabetização de Scliar-Cabral* (2002), há dois quadros. O primeiro aborda para os valores atribuídos aos grafemas na leitura, independentes do contexto. Além dos pares distintivos citados por Lemle (1982), Scliar-Cabral (2002) acrescenta: os grafemas ‘ss’, ‘ç’, ‘sç’, que serão sempre lidos como /s/; o grafema ‘j’ que será lido como /ʒ/; os grafemas ‘rr’, ‘ch’ e ‘nh’ que serão lidos como /R/, /ʃ/ e /ɲ/, respectivamente. A autora lista, inclusive, grafemas vocálicos acompanhados de sinais diacríticos, como o grafema ‘u’ acompanhado do diacrítico “trema”, abolido em grande parte das palavras com o Acordo Ortográfico de 1990.

A segunda característica enfatiza a importância do conhecimento do contexto fonográfico como elemento definidor de qual grafema deverá ser utilizado no registro, já que mais de um grafema pode corresponder a um mesmo fonema, dependendo do ambiente

intravocabular em que o grafema ocorre. O inverso também é verdadeiro: um único grafema pode representar mais de um fonema, conforme a posição na palavra em que se encontra.

Quadro 3: Correspondências fonográficas contextuais do PB

Autores	Terminologia empregada	Algumas ocorrências
Lemle (1982)	Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição; Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.	/z/ → ‘z’ (em início de palavras); → ‘s’ (entre vogais). /ʒ/ → ‘j’ (antes das vogais ‘a’/ ‘o’/ ‘u’); → ‘g’ (antes das vogais ‘e’/ ‘i’); /s/ → ‘s’ (em início de palavras e antes de ‘a’/ ‘o’/ ‘u’); → ‘ç’ (diante de ‘a’/ ‘o’/ ‘u’ e nunca em início de palavra);
Scliar-Cabral (2002b)	Regras dependentes só do contexto fonético.	→ ‘c’ (diante de ‘e’/ ‘i’); → ‘ss’ (entre vogais); /k/ → ‘c’ (antes das vogais ‘a’/ ‘o’/ ‘u’ e das consoantes ‘l’/ ‘r’, em sílabas complexas);
Morais (2010)	Correspondências fonográficas regulares contextuais.	→ ‘qu’ (antes de ‘e’/ ‘i’); /g/ → ‘g’ (antes de ‘a’/ ‘o’/ ‘u’ e das consoantes ‘l’/ ‘r’, em sílabas complexas); → ‘gu’ (antes de ‘e’/ ‘i’);
Faraco (2012)	Relações cruzadas previsíveis: → a unidade sonora ocorre só em um ou em alguns contextos na sílaba ou na palavra; → a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, cada uma num contexto determinado.	R → ‘r’ (em início de palavras; como coda silábica; após consoante ‘n’); → ‘rr’ (entre vogais); /i/ → ‘i’ (em sílaba tônica); → ‘e’ (em sílaba átona final); /u/ → ‘u’ (em sílaba tônica); → ‘o’ (em sílaba átona final); /ãw/ → ‘ão’ (sílaba tônica); → ‘am’ (sílaba átona).

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

As regras fonográficas contextuais listadas no Quadro 3 são muito recorrentes no PB. Em algumas delas, o estudante precisa considerar duas variáveis: mudança da sonoridade, quando há mudança de contexto fonêmico. Defende-se a aprendizagem dessas regularidades porque se acredita que o conhecimento dessas particularidades pode auxiliar na redução dos desvios ortográficos característicos de produção de textos espontâneos. Como bem afirma Nóbrega (2013),

A finalidade de um ensino reflexivo de ortografia não é erradicar o erro, pois só não erra quem não escreve. A finalidade é antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e escapar das armadilhas. (NÓBREGA, 2013, p. 50).

Há, contudo, regularidades fonográficas contextuais de maior complexidade, cuja análise do contexto fonêmico demanda observar vários elementos contextuais, e geralmente contemplam poucos exemplos de vocábulos. Logo, infere-se ser desnecessário elaborar atividades para demonstrá-las no EF. Talvez isso possa ser feito no EM, pois nessa etapa de ensino os alunos têm maior capacidade de abstração.

Um exemplo dessa complexidade ocorre com uma das possíveis representações do fonema /z/. O fonema /z/ será registrado com grafema ‘x’ em palavras iniciadas pela vogal ‘e’, seguidas por ‘x’, que, por sua vez, deve ser seguido por outra vogal. São exemplos dessa regra contextual: ‘exato’, ‘exame’, ‘exímio’, ‘exemplo’, ‘exótico’ e ‘exumar’. Tem-se como exceção, porém, ‘esôfago’ (grafado com ‘s’) e ‘exu’, cuja pronúncia do ‘x’ é /ʃ/. (FARACO, 2012, p. 143).

A terceira característica refere-se aos aspectos morfológicos dos vocábulos e ao conhecimento da classe gramatical a que eles pertencem para determinar quais grafemas são utilizados para registrar os fonemas.

Quadro 4: Correspondências fonográficas morfológico-gramaticais do PB

Autores	Terminologia empregada	Algumas ocorrências
Lemle (1982)	Identificação de afixos, visando à fixação de generalizações ortográficas.	Sufixos: ‘-ez’ → formação de substantivos abstratos derivados de adjetivos (estupidez, rapidez) ‘-ês’ → formação de substantivos/adjetivos que indicam origem (francês, português, chinês...); ‘-oso’/‘-osa’ → formação de adjetivos (corajoso, chorosa...); Desinências: ‘-u’ → 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (amou, leu, dividiu...); ‘-sse’ → todas as flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo (amasse, lêssemos, partissem...);
Scliar-Cabral (2002b)	Regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético; Regras de derivação morfológica.	
Morais (2010)	Correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais.	
Faraco (2012)	Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrarias.	

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

O estudo dessas regularidades fonográficas morfológico-gramaticais permite o alinhamento de noções de morfologia à aprendizagem da ortografia. A elaboração de estratégias didáticas para despertar a compreensão do caráter econômico da língua, fazendo os estudantes identificar os diferentes morfemas derivacionais e flexionais, podem ajudar na sistematização de algumas regularidades ortográficas. Têm-se, por exemplo, atividades de

leitura, visando a identificação de morfemas derivacionais e a carga semântica de cada um deles¹⁹; atividades de escrita de palavras derivadas, usando prefixos e sufixos de acordo com a norma ortográfica; atividades de reflexão sobre as variedades dialetais nas reduções de morfemas flexionais como o apagamento do ‘s’ (desinência número-pessoal de 1º pessoa do plural), por exemplo: ‘vamu’ para vamos. Dessa forma, o estudo da morfologia e o estudo da ortografia podem ser feitos de forma integrada, auxiliando na compreensão da língua como um sistema.

Por fim, há o registro de casos de palavras irregulares, ou seja, a ortografia dessas palavras não é inteiramente determinada pelo princípio de escrita alfabético (exemplificadas no Quadro 2) e por regularidades ortográficas (descritas nos Quadros 3 e 4). Tais palavras denotam um grau de “opacidade” da ortografia do PB. O exemplo mais pertinente dessa opacidade é o caso do fonema /s/ que pode ser registrado por meio de nove grafemas diferentes (como exemplificado nos vocábulos: ‘semana’, ‘cidadão’, ‘próximo’, ‘pássaro’, ‘descida’, ‘desça’, ‘gz’, ‘moça’, ‘excelente’).

Lemle (1982) afirma que as relações de concorrência configuram o caso mais complexo da aprendizagem da norma ortográfica, pois não há um princípio fônico que possa fornecer pistas quanto à escolha dos grafemas, sendo, à vista disso, necessário que os aprendizes consultem dicionários e/ou outras obras e pessoas de referência diante de dúvidas de escrita. Adverte, inclusive, para a importância da memorização das palavras com relações de concorrência frequentemente utilizadas pelos estudantes.

Todos os usuários da língua diante dessas arbitrariedades podem ter dúvida de ortografia, variando o número dessas dúvidas conforme o nível de letramento. Sendo assim, exercícios de memorização para a aprendizagem da escrita ortográfica não serão abandonados.

Os profissionais de ensino do EF precisam estar cientes dessas arbitrariedades da norma e cooperar com a memorização das palavras mais importantes do conteúdo trabalhado em cada disciplina a cada etapa da aprendizagem. Um professor de ciências, por exemplo, pode confeccionar, junto com seus alunos, cartazes ou listas de palavras de ortografia considerada difícil de um tema que esteja sendo estudado. Em aulas sobre obtenção de energia, é interessante listar: hidráulica, hidrelétrica, combustível fóssil, biodiesel, biomassa,

19 Uma possibilidade didática interessante é questionar os alunos sobre as diferenças de significado no uso dos sufixos ‘-eiro(a)’ e ‘-ista’ na formação de substantivos relativos à ocupação/profissão, a partir de exemplos como ‘pedreiro’, ‘marceneiro’, ‘serralheiro’, ‘padeiro’, ‘jornaleiro’ etc. contrapondo-os com ‘pianista’, ‘estilista’, ‘dentista’, ‘jornalista’ etc. Aliar o estudo da morfologia com a semântica amplia o léxico do estudante, auxiliando, conseqüentemente, na compreensão leitora e produção escrita.

gás, gasolina, usina nuclear, resíduos químicos, energia eólica, geotérmica, usinas maremotrizes, entre outros. Essa simples estratégia didática coopera com a memorização das arbitrariedades da ortografia, ampliação do léxico e compreensão de novos conceitos, em suma, com o processo de letramento dos estudantes.

Sintetizam-se, no Quadro 5, as terminologias usadas pelos autores estudados para essas relações de arbitrariedade, em que não há regra que oriente a escolha do grafema para representar um determinado fonema.

Quadro 5: Arbitrariedades da norma ortográfica do PB

Autores	Terminologia empregada	Algumas ocorrências
Lemle (1982)	Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.	→ uso do grafema ‘h’ em início de palavra (como em: hora, hoje, hemoglobina...);
Scliar-Cabral (2002b)	Alternativas competitivas.	→ uso dos grafemas ‘e’ e ‘i’ ou ‘o’ e ‘u’ em sílabas átonas não-finais (como em: c igarro/ s eguro, b onito/ tamb orim);
Morais (2010)	Correspondências fonográficas irregulares.	→ uso dos grafemas ‘l’ e ‘lh’ antes de certos ditongos (como em Jú lio e ju lho);
Faraco (2012)	Relações cruzadas totalmente arbitrárias.	→ registro de ditongos que não são comumente pronunciados (como em: ca ixa, ma deira, vassou ra...).

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Das obras analisadas, salienta-se que Lemle (1982) e Faraco (2012) buscam apresentar a organização da norma ortográfica da LP para os alfabetizadores com uma linguagem bem acessível, já que evita o emprego de termos técnicos e sistematiza as ocorrências em quadros de fácil consulta. Além disso, o diferencial dessas publicações é o fato de ilustrar os princípios do sistema de escrita com vários exemplos e também fazer observações pertinentes quanto às possíveis variações dialetais dos fonemas nos contextos fonológicos estudados.

A proposta de Lemle (1982) distingue-se por ser a pioneira e pela acessibilidade e síntese do texto. Em suas 77 páginas, há as informações básicas para todas as pessoas letradas (professores, pais, monitores de ONGs, líderes comunitários...) que porventura tenham diante de si a necessidade de ajudar no processo de alfabetização, seja de um adulto ou de uma criança. Além da classificação das correspondências entre fonemas e grafemas, a autora caracteriza as falhas de escrita encontradas na produção dos aprendizes e aponta estratégias para superá-las.

Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil (SCLiar-CABRAL, 2002b) constitui o trabalho mais completo de listagem das previsibilidades de uso de determinados

grafemas em contextos competitivos, baseada na origem etimológica dos vocábulos, na alternância consonantal nos cognatos e nos processos de sufixação ou prefixação. A autora apresenta ainda várias listas de homônimos, acompanhados de seus respectivos significados, que pertencem à mesma classe gramatical, sendo, portanto, dificilmente detectados pelos corretores dos programas de edição de textos existentes. Apesar de a obra não estar adequada ao Acordo Ortográfico de 1990, permanece como excelente material de referência para diversos profissionais usuários do código escrito do PB, não apenas professores de língua materna. Como afirma Faraco (2012),

Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação fonema/grafema não será sempre regular), introduzindo (para o usuário) uma faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. (FARACO, 2012, p. 122).

Já a proposta de Scliar-Cabral (2002a), especificamente voltada para os alfabetizadores, apresenta uma linguagem bem mais acessível que a publicação que lhe deu origem (SCLIAR-CABRAL, 2002b), mantendo, porém, a utilização de termos técnicos das ciências linguísticas, que podem prejudicar a compreensão leitora de alguns professores, desconhecedores de conceitos e símbolos da área de fonética, fonologia e morfologia.

Em Morais (2010), a preocupação não é exaurir as correspondências fonográficas regulares e irregulares existentes, visto que o autor aponta como seu objetivo principal dar uma contribuição para renovar tanto o ensino quanto o aprendizado da norma ortográfica. Dessa forma, grande parte da publicação é dedicada à exposição de atividades didáticas para favorecer a compreensão dos princípios gerativos inerentes à norma ortográfica do PB. É uma publicação voltada para professores do EF e não apenas para alfabetizadores. Está adequada ao Acordo Ortográfico de 1990 e, inclusive, faz parte Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE de 2010)²⁰, acervo do professor. Logo, um exemplar pode ser encontrado nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas. O livro apresenta linguagem acessível, sem o uso de símbolos e termos técnicos e discute vários aspectos pedagógicos relativos ao encaminhamento das relações de ensino-aprendizagem das regularidades fonográficas.

Por sua vez, Faraco (2012) é uma obra atual, distinguindo-se das anteriores pelo fato de conter capítulos para reflexões sobre linguagem, variação linguística, os sistemas de

20 Assinala-se a relevância de programas como o PNBE como importante intervenção governamental de formação de professores em serviço, pois a leitura de Morais (2010) motivou a professora-pesquisadora a repensar as estratégias didáticas de ensino da norma ortográfica.

escrita, escrita alfabética, a educação linguística na escola brasileira, formação de professores, histórico da ortografia da LP até o Acordo Ortográfico de 1990, além de apresentar as características do sistema gráfico do PB em quadros de fácil consulta.

Há complementaridade na leitura das quatro publicações, pois cada um dos autores teve preocupação em fornecer meios para que os professores aprimorem o ensino da ortografia, a partir da compreensão das correspondências entre realidades sonoras e letras da LP.

Nos próximos parágrafos, apresentam-se argumentos favoráveis a um ensino reflexivo da norma ortográfica nos primeiros cinco anos de EF. Destaca-se, contudo, que a aprendizagem da norma ortográfica acompanha continuamente todo o processo de letramento do indivíduo; sendo, então, heterogênea, pois as experiências de leitura e escrita extra-escolares do estudante também interferem nessa aprendizagem.

2.5 A relevância do ensino da ortografia no Ensino Fundamental

No processo de escrita, o produtor do texto precisa recorrer a diferentes conhecimentos armazenados em sua memória: dentre eles, há conhecimento enciclopédico; de textos; interacionais e, obviamente, o conhecimento linguístico. No que concerne aos conhecimentos linguísticos, o produtor textual precisa ativar “conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua adquirido ao longo da vida” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 37). De todos esses conhecimentos, o que está mais na superfície do texto e, por isso, é considerado mais fácil de ser avaliado pelos leitores, em uma primeira leitura, é o cumprimento ao estabelecido pela norma ortográfica.

Um estudo de Morais e Biruel (1998*apud* MORAIS, 2007a, p. 11) com 65 professores de 2ª, 3ª e 4ª séries da rede pública municipal de Recife mostrou que quase todas as professoras diziam levar em conta o rendimento ortográfico dos alunos nas avaliações, em especial as de 4ª série, que alegaram ser o rendimento ortográfico item essencial para decidir sobre a aprovação dos alunos.

Para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, destinados aos cinco anos iniciais do EF (BRASIL, 1997, p. 84-87) e também os destinados aos quatro anos finais (BRASIL, 1998, p. 85-86), defendem o uso de estratégias didáticas que articulem dois eixos básicos: a distinção do que é

regular e irregular na grafia das palavras e a preferência no estudo das palavras de grafia irregular de uso mais frequente e de maior relevância temática para os estudantes.

Ambos os documentos ressaltam que a ortografia deve ser trabalhada de forma a permitir que os alunos façam inferências quanto aos princípios da escrita alfabética, podendo, inclusive, levá-los a identificar as regularidades através de atividades que explorem diferentes grafias. Há também críticas ao ensino da ortografia centrado em atividades de memorização de palavras, como cópias e ditados, e recitação de regras.

Mesmo sendo aspecto muito valorizado pela escola e pela sociedade, nota-se que há poucos avanços nas estratégias de ensino da norma ortográfica. Muitos professores permanecem restritos a atividades tradicionais de “ditado” e “cópia”. Em contrapartida, outros profissionais simplesmente negligenciam o estudo das regularidades e irregularidades da ortografia, alegando que aprendizagem da norma pode ocorrer ‘naturalmente’ por meio da leitura de inúmeros textos no decorrer dos cinco primeiros anos de escola básica.

Nem mesmo todos os livros didáticos adotados em grande parte das escolas públicas do país estão consonantes com as orientações dos PCN, conforme estudo de Pessoa e Silva (2013). As pesquisadoras analisaram quatro coleções de livros didáticos do 3º ao 5º ano, sendo duas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹ de 2007 e outras duas no PNLD 2010, e constaram que uma das coleções não apresentava atividades específicas com o foco em ortografia e as outras três coleções tenderam a ignorar as especificidades da norma, enfatizando atividades de memorização.

Interessante destacar que o documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) define “alfabetização como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita” (ANA, 2013, p. 9) e estabelece no “eixo estruturante: escrita” as seguintes habilidades: grafar palavras com correspondências regulares diretas (H10) e grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro (H11).

A publicação da Secretaria de Educação Básica do MEC denominada: *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino*

210 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visa prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. As editoras inscrevem seus títulos para serem avaliados pelo MEC, que elabora resenhas das obras aprovadas no Guia do Livro Didático cujos exemplares serão distribuídos para as escolas participantes do programa. Há também uma versão digitalizada do Guia, disponibilizada em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> (Acesso em: 04 jul 2014).

Fundamental: alfabetização e linguagem apresenta um quadro (reproduzido abaixo) com os conhecimentos e capacidades necessários para a apropriação do sistema de escrita no qual é prescrito que o domínio das regularidades ortográficas deve ser introduzido no 1º ano e trabalhado e consolidado nos 2º e 3º anos do EF, ou seja, consolidada ao final do ciclo de alfabetização ou até o estudante completar oito anos de idade. (SEB, 2007, p. 24).

Quadro 6: 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 fonoaudiológicas 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
Dominar regularidades ortográficas	I	I/C	T/C
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, 2007, p. 24).

Na publicação do MEC, destinada a auxiliar o professor de língua materna na escolha dos livros didáticos para os primeiros cinco anos do EF, identifica-se a preocupação com o ensino e aprendizagem da norma ortográfica. Há, no *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa*, o seguinte critério: “contemplar o ensino-aprendizagem das regularidades ortográficas e também das principais irregularidades” entre outros critérios de avaliação das obras encaminhadas para o PNLD. (SEB, 2013, p. 13).

Apesar de os PCN, tanto dos anos iniciais quanto dos finais do EF, salientarem a importância do trabalho pedagógico, priorizando o que é regular na ortografia através de estratégias de classificação para que os próprios alunos percebam as regularidades, deduz-se que, pela leitura das publicações citadas nos parágrafos anteriores, é importante que os alunos dominem a grafia ortográfica de palavras regulares ao final dos três primeiros anos do EF.

Como a presente pesquisa de intervenção tem como sujeitos participantes alunos de 6º ano do EF matriculados em um colégio do sistema estadual de ensino do Estado do Rio de

Janeiro, considera-se relevante investigar quais são as orientações curriculares para ensino-aprendizagem da norma ortográfica desse sistema de ensino.

Desde 2012, aproximadamente 1200 escolas estaduais fluminenses têm como diretrizes curriculares documentos chamados “Currículos Mínimos” (CM) ²². Investigaram-se três desses documentos, a saber: “Diretrizes curriculares: ensino fundamental, anos iniciais”; “Currículo Mínimo 2012: língua portuguesa e literatura” e “Currículo Mínimo 2013: Leitura e produção textual”.

O primeiro documento analisado contempla várias áreas do conhecimento, pois é voltado para os cinco anos iniciais do EF, cujos professores são generalistas e o processo de ensino-aprendizagem deve ter prioritariamente um caráter multidisciplinar. As páginas desse documento, voltadas para as orientações quanto ao ensino e à aprendizagem da língua materna, estão organizadas no intuito de abordar três grandes eixos constituintes do currículo básico da LP na escola: linguagem oral, linguagem escrita e literatura. No tópico linguagem escrita, há uma lista de “conceitos e competências” que, conforme esse documento, “... precisam ser vividas e apropriadas pelos nossos aprendizes...” (SEEDUC/RJ, 2012, p. 61). Apontam-se, portanto, somente aqueles que se relacionam de alguma forma o aprendizado da norma ortográfica:

- Identificar as relações entre sons e letras;
- Escrever usando a escrita alfabética;
- Reconhecer que as palavras são formadas por sílabas, menor unidade sonora da língua;
- Respeitar a segmentação do texto em frases e palavras;
- Atender às regras de ortografia vigentes;
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los;
- Perceber as transformações da grafia ao longo do tempo. (SEEDUC/RJ(a), 2012, p. 62-3).

Os “conceitos e competências” são bem amplos e perpassam desde o período de alfabetização (em especial, os dois primeiros itens citados acima) até habilidades complexas, que demandam a apreensão de vários saberes linguísticos como: “revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los”, e também conhecimentos de fatores de cunho histórico e social como: “perceber as transformações da grafia ao longo do tempo”.

É importante ressaltar o tratamento dado a sílaba, definida no documento como ‘menor unidade sonora da língua’ é equivocado, pois a sílaba é, na verdade, o menor elemento

²² Os Currículos Mínimos do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro estão disponíveis para a consulta em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> (Acesso em: 27/05/2015).

sonoro, geralmente, reconhecido por crianças e adultos iletrados, em atividades de consciência fonológica. Depois que o aprendiz compreende o princípio alfabético, ele é capaz de identificar o fonema, considerado a menor unidade sonora de línguas alfabéticas como o português, devido, ao seu caráter abstrato, de difícil percepção pelos iletrados.

O segundo documento analisado apresenta as habilidades e competências, que devem ser trabalhadas em cada bimestre das turmas de 6º a 9º ano do EF e de 1º a 3º ano do EM, na disciplina *Língua Portuguesa e Literatura*. Para cada bimestre, há alguns gêneros textuais a serem trabalhados e as habilidades e competências descritas estão separadas em três eixos: leitura, uso da língua e produção textual. No Quadro 7, estão inventariadas as habilidades e competências listadas nesse documento acompanhado do ano de escolaridade e o bimestre em que devem ser trabalhadas.

Quadro 7: Habilidades e competências relacionadas à ortografia no CM da disciplina Língua Portuguesa e Literatura

Etapas de Ensino	Anos	Bimestres	Habilidades/competências
EF	6º	1º	Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição ao encontro consonantal. Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		2º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		3º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		4º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	7º	1º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		2º	Reconhecer e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		4º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	8º	1º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	9º	4º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
EM	1º	1º	Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo.

Fonte: SEEDUC/RJ(b), 2012.

Por fim, o CM de Leitura e Produção textual, disciplina com carga horária semanal de duas horas-aula, totalizando 80 horas-aula anuais, apresenta as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada bimestre nas turmas de 6º a 9º ano do EF e 3º ano do EM, já que as turmas de 1º e 2º anos do EM não possuem essa disciplina na grade curricular. Nesse documento, há menção ao ensino e aprendizagem da norma ortográfica apenas no 1º bimestre do 6º e nos 1º, 2º e 3º bimestres do 7º ano do EF.

Quadro 8: Habilidades e competências relacionadas à ortografia no CM da disciplina de Leitura e Produção textual

Etapas de Ensino	Anos	Bimestres	Habilidades/competências
EF	6º	1º	Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição ao encontro consonantal. Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		1º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	7º	2º	Reconhecer e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
		4º	Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.

Fonte: SEEDUC/RJ, 2013, p. 09, 11 e 12.

Nos CM das disciplinas: *Língua Portuguesa e Literatura e Leitura e Produção Textual*, com exceção das habilidades/competências: “Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição ao encontro consonantal” e “Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo”, em todos os outros anos de escolaridade a habilidade/competência tem a mesma redação: “Identificar (reconhecer) e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes” (SEEDUC/RJ, 2012; 2013).

Devido ao sentido amplo da redação dessa habilidade/competência (várias vezes reiterada), subentende-se, então, que compete ao professor de cada etapa de ensino mapear quais são as dificuldades ortográficas de maior frequência nas turmas.

Postura pedagógica também defendida por Moraes (2007), ao propor o diagnóstico periódico dos conhecimentos ortográficos dos alunos como instrumento importante para nortear a elaboração e aplicação de atividades reflexivas para o grupo e, inclusive, para acompanhar os avanços alcançados pelos alunos em determinado período letivo.

O autor propõe que os dados podem ser colhidos nas produções textuais espontâneas dos estudantes e também nos ditados. Sugere um mapa (Figura 2) como instrumento para registro desse mapeamento dos desvios ortográficos. Sem dúvida, cada professor pode adaptá-lo, considerando as expectativas de aprendizagem para cada grupo de alunos.

Figura 2: Exemplo de mapeamento de desvios ortográficos

Mapa do desempenho em ortografia											
Aluno(a)	P	B	T	D	F	V	M início de sílaba	N início de sílaba	SA,SO, SU, início palavra	CA, CO, CU	QUE QUI
Andreza											
Bruno											
.....											

Aluno(a)	GA, GO GU	GUE GUI	JA, JO JU	Z início palavra	O ou U final de palavra	E ou I final de palavra	M final sílaba	N final sílaba	NH	ÃO final subs. e adj.
Andreza										
Bruno										
.....										

Fonte: (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p.50)

Ainda em relação à redação dessa habilidade/competência: “Identificar (reconhecer) e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes”, enfatiza-se a presença do verbo “corrigir”. Ambos os documentos não orientam como deve ser encaminhada tal correção.

Melhor dizendo, nesses currículos não há encaminhamentos sobre como deve ser a postura pedagógica do professor frente aos desvios ortográficos, ou seja, se ele será apenas um revisor dos desvios, corrigindo-os para que os alunos reproduzam as palavras, grafando-as de forma adequada à norma, ou se o professor deverá desenvolver um trabalho reflexivo quanto às regularidades e irregularidades da norma, incentivando os alunos a perceber as regularidades e a usar dicionários (e outras obras de referência) para esclarecer as dúvidas diante das irregularidades.

Em síntese, professores regentes das disciplinas *Língua Portuguesa e Literatura e Leitura e Produção textual* do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro não dispõem de orientações mais precisas quanto às estratégias de ensino que devem ser desenvolvidas para um ensino reflexivo da ortografia nos PCN (1998, p. 85-86) e, certamente, nas leituras de autores que abordam essa temática, já que as orientações curriculares do sistema de ensino é muito vaga: preconiza a habilidade/conhecimento que necessita ser trabalhada com os estudantes, mas não discute formas de desenvolvê-las nas aulas.

Pelo discutido nesta seção, conclui-se que entre o preconizado pelos órgãos governamentais responsáveis pela Educação Básica e a realidade de sala de aula, há, contudo, distanciamentos e aproximações, pois fatores culturais, econômicos, sociais, afetivos interferem no cotidiano escolar. Investigações como as de Kusner (2006) e Gomes (2008)

demonstram que, mesmo após muitos anos de escolaridade, há alunos que não dominam a escrita de palavras de correspondências fonográficas regulares.

Em pesquisa realizada com alunos universitários dos cursos de Pedagogia e de Engenharia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Kusner (2006) detectou que 75% dos alunos investigados cometeram desvios ortográficos nas palavras ditadas. O estudo demonstrou, inclusive, que os desvios de caráter contextual e arbitrário não tiveram diferença estatística relevante²³ e que os alunos cometeram também desvios do tipo conversor fonema-grafema, característicos da fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

Já Gomes (2008) analisou 687 redações redigidas por 206 alunos cursistas das três séries do EM regular noturno, matriculados em uma escola pública urbana da cidade de Taguatinga, Distrito Federal. Os textos foram produzidos em momentos diferentes da pesquisa realizada em 2006/2007. O estudo evidenciou que a oralidade em seu aspecto fonológico exerceu forte influência na escrita de 76% das redações analisadas. Esse pesquisador concluiu que os desvios ortográficos cometidos nas redações são resultado do contato restrito de grande parte dos alunos com a prática letrada escrita, pois, quando formulam hipóteses para a escrita, os alunos buscam apoio na oralidade.

Assevera-se, então, que é importante intervir pedagogicamente, visando a sistematizar o conhecimento das regularidades da norma ortográfica, que não foram aprendidas nos anos anteriores. É necessário criar estratégias didáticas para que os alunos consigam internalizar essas regularidades, para que não prossigam nos últimos anos do EF, cometendo grande número de equívocos ortográficos, que poderiam ser evitados com o conhecimento de regras contextuais e análise linguística das diferenças entre escrita convencional e fala.

Sintetizam-se, no próximo tópico, algumas intervenções pedagógicas sugeridas por Morais (2010) a fim de confrontá-las, posteriormente com algumas das atividades elaboradas na SD “Ortografia: alguns usos da letra R” (Anexo A).

2.6 Aprendizagem da norma ortográfica: intervenções pedagógicas sugeridas

Alguns estudiosos sobre a aprendizagem da norma ortográfica fazem sugestões didáticas, visando a auxiliar aos professores dos anos iniciais do EF. Geralmente, nas

23 A investigação realizada por Kusner (2006) apontou que os alunos de graduação participantes da coleta de dados cometeram uma média de 2,57 (desvio padrão de 1,77) do desvio ortográfico do tipo contextual e uma média de 2,06 (d. p. 1,26) do tipo arbitrário e uma média de 1,37 (d.p. 0,68) de desvios do tipo conversor fonema-grafema, considerando um nível de significância de 5%.

considerações finais de seus estudos, eles apontam para a necessidade de que a intervenção pedagógica deva incluir a reflexão ortográfica, a descoberta e a experimentação da escrita. Dentro dessa perspectiva, encontram-se os estudos de Cunha (2004), Gomes (2008), Guimarães (2005), Nicolau (2013) e Monteiro (2008), entre outros.

O desafio, contudo, está na elaboração e aplicação de atividades pedagógicas que promovam a reflexão, a formulação de hipóteses e a escrita das descobertas sobre as regularidades da norma ortográfica em turmas do EF, ou seja, atividades didáticas que possam desenvolver a metacognição dos estudantes.

Após uma análise crítica das práticas de ensino de ortografia comumente encontradas nos livros didáticos, Morais (2010) enumera princípios norteadores para o ensino de ortografia e apresenta situações de sistematização do ensino-aprendizagem da ortografia por ele desenvolvidas e aplicadas. Essas situações estão esquematizadas no quadro a seguir:

Quadro 9: Atividades para aprendizagem da norma ortográfica de acordo com Morais (2010)

	A partir de textos	Fora de textos
<i>Reflexão sobre as palavras</i>	→ ditado interativo; → releitura com focalização; → reescrita com transgressão ou focalização.	→ classificação e formação de palavras reais e inventadas.
Revisão das produções infantis.		

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Para Morais (2010), o *ditado interativo* consiste em um ditado de um texto já conhecido da turma, cujas palavras são previamente selecionadas pelo professor para suscitar a discussão sobre a grafia adequada à norma ortográfica. O professor faz pausas durante o ditado e questiona o grupo sobre as possibilidades de grafia para determinada palavra e, também, convida os alunos a exporem suas dúvidas, perguntando-lhes qual palavra consideram “difícil” escrever e o porquê dessa dificuldade.

Sem dúvida, o *ditado interativo* é uma estratégia de ensino-aprendizagem, pois os alunos são convidados a pensar e discutir sobre a escrita dos vocábulos, e não apenas uma atividade de avaliação como os ditados tradicionalmente usados, em que os alunos apenas registram as palavras ditadas para posterior correção do professor.

Atividade semelhante ao ditado interativo é a *releitura com focalização*, também sugerida por Morais (2010). Trabalha-se com um texto já conhecido pelos estudantes para que questões de compreensão do conteúdo já tenham sido exploradas anteriormente e o grupo

possa se ater às dificuldades de escrita dos vocábulos. Durante a releitura do texto, são feitas interrupções com o objetivo de trabalhar determinados usos de grafemas, que podem tanto ser previamente selecionados pelo professor como sugeridos pelos alunos no decorrer da atividade.

Uma proposta alternativa é convidar os alunos a fazerem transgressões das palavras focalizadas, ou seja, criar oportunidades para que eles escrevam “errado” propositalmente. Essas transgressões auxiliam principalmente na compreensão das diferenças entre a oralidade e escrita e dos ambientes fonográficos em que dado grafema é utilizado. As transgressões podem ser feitas mentalmente, no caderno do aluno e também no quadro por alguns alunos, possibilitando que os alunos voltem sua atenção para o interior das palavras, aprendendo assim sobre fonemas vocálicos e consonantais, estrutura das sílabas, tonicidade, etc.

O autor sugere, ainda, a *reescrita com transgressões ou correção* para que os estudantes possam testar as diversas possibilidades de uso de grafemas, compreendendo os princípios que regem o sistema ortográfico. Na reescritura, o aluno é incentivado a reescrever trechos de um texto já trabalhado em classe e/ou até mudar o gênero textual, como, por exemplo, narrar o conteúdo de uma história em quadrinhos ou de uma canção. Essas atividades constituem oportunidade para, inclusive, abordar as variedades linguísticas e, inclusive, as características de variados gêneros textuais. À medida que os alunos alteram as características dos personagens e também as situações narradas e pode surgir também a necessidade de modificar a variedade linguística usada por esses personagens. Dessa forma, a cada mudança, novas reflexões sobre como redigir a fala dos personagens irão surgindo, levando à percepção tanto da diversidade quanto dos recursos ortográficos necessários para representá-la. Atividades com essa perspectiva sociolinguística são excelentes para a redução dos preconceitos linguísticos em relação a falares diferentes dos alunos e também fortalece questões identitárias e culturais do grupo com qual se está trabalhando.

Morais (2010) alerta que a escrita da maioria das palavras do PB não depende do significado que elas assumem em um determinado contexto de significação. Sendo assim, saber diferenciar os homônimos homófonos “acento” e “assento”, por exemplo, pouco interfere no cotidiano dos estudantes dos anos iniciais do EF. Essas palavras podem ser aprendidas de forma gradual no processo de escolarização como todos os outros exemplos de palavras que apresentam arbitrariedades (ilustradas no Quadro 5).

O autor defende, então, que o estudo da ortografia pode partir de palavras fora de textos com atividades que envolvem correspondências regulares diretas em que os estudantes sejam incentivados a separar palavras em grupos, considerando os fonemas parecidos, ou seja,

os pares distintivos a partir do traço de sonoridade, a saber: /p/, /b/; /t/, /d/; /f/, /v/. É importante que o professor trabalhe cada par em várias atividades, sempre inserindo novas palavras que apresentem os fonemas focalizados no início da palavra, em posição medial e também em sílabas finais.

Ao trabalhar com “palavras reais ou inventadas” que lhes são entregues para separar em grupos de acordo com um determinado critério, os alunos podem concentrar sua atenção para os diferentes contextos fonográficos e valores sonoros, favorecendo, portanto, a sistematização das possibilidades de uso de determinados grafemas. As palavras podem ser retiradas de revistas e textos conhecidos e/ou já entregues ao grupo impressas em cartelas e os exercícios de separação em grupos podem ser realizados individualmente, em duplas e/ou com todo o grupo, usando o quadro e sendo mediado diretamente pelo professor. O importante é que após a separação em grupos, os alunos possam ler novamente as palavras de cada conjunto e também escrevam suas “descobertas” sobre as regularidades encontradas, que devem ser registradas no “quadro de regras/descobertas” para ser afixado na sala e também transcrito nos cadernos.

Morais (2010) ressalta, ainda, que os alunos podem ser incentivados a inventar palavras (pseudopalavras) e inseri-las em textos já conhecidos, o que pode auxiliar no processo de reflexão, além das normas ortográficas, pois ajudam a perceber as diferentes funções sintáticas das palavras nos textos.

Por fim, o autor sugere o trabalho de revisão das produções textuais em que os alunos têm o dicionário como importante ferramenta de consulta para sanar dúvidas quanto à escrita das palavras.

Ressalta-se, então, a importância de criar estratégias para que os estudantes possam fazer a distinção entre aspectos da norma ortográfica que podem ser compreendidos e outros que necessitam ser memorizados, isto é, diferenciar as regularidades e irregularidades da norma. Como afirma Zorzi (2003),

Embora, de fato, possamos encontrar uma série de crianças com reais dificuldades de aprendizagem, elas correspondem, felizmente, a uma minoria. Por outro lado, e infelizmente, a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de “pseudo” distúrbios de aprendizagem: projetam-se no aprendiz as deficiências do ensino. (ZORZI, 2003, p. 39).

Como o ensino das regularidades fonográficas contextuais, dentro do ensino da norma ortográfica, ainda apresenta muitas deficiências, busca-se com a metodologia de intervenção

educacional, descrita no próximo capítulo, contribuir de alguma maneira para um avanço pedagógico nesse aspecto do letramento de aprendizes do PB como língua materna.

3.METODOLOGIA

[...] A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 1997, p. xxviii).

Tal como expresso por Geraldi (1997), os professores não podem ser meros “aplicadores” de propostas didáticas delineadas por autores de livros didáticos ou por consultores vinculados às secretarias de educação. Cabe ao professor conquistar uma “*autonomia*, que não tem ponto final, mas que se vai construindo cotidianamente” (GERALDI, 1997, p. xxvi-ii), em outras palavras, o professor pode também elaborar suas propostas de intervenção didático-pedagógica de forma independente, aliando seus conhecimentos teóricos à prática pedagógica.

Por certo, a simples aplicação de propostas de outrem é mais prática e menos comprometedora. Há ainda questões de formação inicial, questões político-sociais no interior da escola e na própria vida profissional do educador que, muitas vezes, se tornam entraves difíceis de serem suplantados, a saber: pouco domínio do conteúdo de ensino; projetos coletivos da escola que precisam ser cumpridos; gestão autoritária; turmas superlotadas; violência escolar; precariedade de recursos materiais; baixos salários; dupla ou tripla jornada de trabalho; entre muitos outros problemas, que caracterizam a crise da escola básica e a crise da identidade desse profissional no Brasil.

Compreende-se que, nesse processo de construção, as propostas precisam ser analisadas de forma crítica, para que nelas sejam identificados os problemas; e para que, a partir da apreciação desses problemas, novas respostas sejam buscadas, num processo contínuo de verificação e reelaboração.

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira parte traça, de forma sucinta, algumas considerações sobre o valor da pesquisa de intervenção educacional e como o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) busca contribuir com o aprimoramento do ensino de língua materna no EF. Na segunda parte, são descritas algumas características do *locus* da pesquisa, o Colégio Estadual Moacyr Padilha, e dos estudantes participantes da pesquisa. E, finalmente, são sintetizadas as etapas do trabalho interventivo.

3.1 A pesquisa de intervenção educacional

Dentre as formações de professores disponibilizadas por universidades e sistemas públicos de ensino, o Ministério da Educação (MEC), por meio da infraestrutura da Universidade Aberta do Brasil (UAB), promove uma capacitação de docentes em nível de Mestrado Profissional – Profletras – concebido para atender simultaneamente centenas de professores de Língua Portuguesa e Literatura, regentes de turmas de EF, nas cinco regiões do país. Se há décadas os docentes da área de Letras têm oportunidades de aprimoramento profissional em sua área de atuação, questiona-se, então, sobre o diferencial dessa formação.

São muitas as respostas: efetivar o compromisso constitucional da escola pública com o direito de todos à aprendizagem efetiva do idioma oficial; urgência em melhorar índices nacionais em avaliações em larga escala promovidas pelas agências nacionais e internacionais de avaliação educacional; necessidade de atualização dos profissionais para trabalhar com os novos gêneros textuais/discursivos que emergem dos suportes tecnológicos; importância de instrumentalizar os professores para atuar numa escola pública inclusiva, em que alunos de graus diversos de atipicidade convivem em um mesmo grupo.

Todas essas respostas, no entanto, estão intrinsecamente relacionadas à finalidade principal do programa: “O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais(...)”²⁴.

Cabe, porém, esclarecer que o sentido de empoderamento não deve estar restrito às acepções expressas em dicionários de língua inglesa, nos quais “empowerment” é entendido como “autoridade ou poder dado para alguém para fazer algo”; “o processo de tornar-se mais forte e mais confiante, especialmente no controle da própria vida e na defesa dos próprios direitos”²⁵.

Na primeira acepção, constata-se um caráter passivador do sujeito, pois a “autoridade ou poder” é concedido, não necessariamente um processo de conquista, de avanço e de superação desse sujeito em relação ao estado anterior ao processo de empoderamento empreendido. Na segunda acepção, percebe-se a ideia de envolvimento do sujeito no processo, mas a menção está limitada ao contexto do indivíduo, pois há referência ao

²⁴ “Identificação do programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras”. Disponível em: http://www.virtual.ufcg.edu.br/site/files/cursos/pos/mest-prof-letras/APCN_PROFLETRAS.pdf (Acesso: 15/06/2015).

²⁵ Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com> (Acesso em: 22/04/2015).

“controle da própria vida” e à “defesa dos próprios direitos”, ou seja, desconsidera-se o ser histórico-social.

O empoderamento pretendido nessa formação profissional deve estar aliado à ideia de empoderamento defendida por Freire (1986).

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1987, p. 72).

Dessa forma, a efetiva contribuição desse programa está na ideia de empoderamento do professor, enquanto profissional capaz de construir permanentemente sua prática pedagógica. Profissional que não se submete às ideias cristalizadas, impostas por outros, e também não idealiza sua atuação didático-pedagógica como único caminho possível. Mantém, portanto, a percepção crítica sobre sua própria atuação, desenvolvimento autonomamente estratégias de ensino adequadas aos sujeitos aprendizes. Reconhece ainda que essas estratégias não são “receitas” infalíveis, pois, ao encontrar outros sujeitos, se mudam as necessidades e, conseqüentemente, as formas de atuação didático-pedagógica.

As pesquisas de intervenção, quando são aplicadas no contexto educacional, especialmente as que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem, podem produzir conhecimento teórico a partir dos estudos das práticas pedagógicas existentes e/ou de novas práticas propostas. Como bem sintetiza Freire (1997),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p.32).

A presente pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa, tendo como fonte direta de dados uma turma de alunos de 6º ano do EF de uma escola pública de cidade do interior do Rio de Janeiro; e a pesquisadora-professora como um instrumento de coleta e análise desses dados. Em síntese, nessa perspectiva de pesquisa, já se encontra pressuposto o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

As características gerais da escola e dos sujeitos participantes estão resumidamente descritas na seção seguinte. Posteriormente, faz-se uma síntese das etapas da intervenção.

3.2A escola, lócus da pesquisa, e os sujeitos participantes

O Colégio Estadual Moacyr Padilha (CEMP) está localizado à Rua Remo Righi, número 30, bairro de Vila Isabel, município de Três Rios, interior do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola pública urbana da esfera administrativa estadual, fundada em 1974. Em 2015, a instituição conta com aproximadamente 1180 alunos matriculados, organizados em 43 turmas, nos três turnos de funcionamento. Atualmente a escola oferece matrículas para os quatro anos finais do EF, Ensino Médio (nas modalidades: regular e Educação de Jovens e Adultos) e dois cursos de Educação Profissional. Essa instituição foi escolhida pelo fato da pesquisadora ser professora regente de Língua Portuguesa e Literatura, nesse colégio, desde 1999.

Localizado no bairro mais populoso do município de Três Rios, RJ, o CEMP é uma instituição pública de ensino da esfera estadual, que funciona em prédio próprio desde sua fundação, em 1974. No colégio, há dezoito salas de aula, secretaria, sala de professores, sala dos gestores, sala das orientadoras pedagógicas, sala de vídeo e de recursos (para atendimento individualizado dos alunos com necessidades especiais, no contraturno), refeitório, cozinha, despensa, almoxarifado, biblioteca, quadra coberta, amplo pátio descoberto, laboratório de informática com computadores para uso dos alunos com acesso à Internet por banda larga, laboratório de ciências (para uso dos alunos e professores do curso profissionalizante de Patologia Clínica), oficina de materiais (para uso dos alunos do curso profissionalizante de Mecânica Industrial). Há ainda banheiros fora e dentro da escola. O abastecimento de água tratada e de energia elétrica e o descarte do esgoto e do lixo são de responsabilidade de empresas contratadas pela rede pública.

No CEMP, trabalham 128 funcionários, sendo o corpo docente composto por 77 professores e 12 auxiliares. 85,6 % dos docentes têm licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído; entretanto, 13,5 têm formação superior em área diferente daquela que leciona. A média de alunos por turma é de 25 alunos no EF e de 29, no EM.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do CEMP é o grupo 4. Tal classificação quer dizer que os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens

elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Em 2015, há no CEMP quatro turmas de 6º ano do EF. A professora-pesquisadora é professora regente de Língua Portuguesa e Literatura em apenas duas turmas, sendo escolhida a turma 601 para aplicação de um conjunto de atividades didáticas denominadas “Ortografia: alguns usos da letra R”.

Esse grupo é formado por 30 alunos de 10, 11 e 12 de idade. Todos muito falantes e agitados, mas sem problemas indisciplinares mais sérios, como: alunos que se negam a fazer as atividades propostas; permanecem com fones de ouvido e/ou outros aparelhos eletrônicos durante as aulas; constantemente usam de violência verbal e física contra colegas, professores e funcionários da escola; entre outros comportamentos inadequados e prejudiciais à aprendizagem.

Os responsáveis dos estudantes foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção e concordaram em disponibilizar as atividades respondidas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre (Anexo C). Os nomes reais dos estudantes foram substituídos por nomes fictícios com o intuito de preservar a privacidade de cada estudante.

3.3 Etapas da intervenção educacional

Nas quatro primeiras semanas de aula, a professora-pesquisadora trabalhou a compreensão leitora de textos de diversos gêneros textuais sobre o tema “Indígenas brasileiros” e, posteriormente, requisitou que os alunos redigissem um texto expositivo sobre o que haviam aprendido sobre esse tema nas aulas anteriores.

Após a leitura dos textos produzidos, a professora-pesquisadora mapeou os desvios ortográficos, classificando-os em seis agrupamentos distintos, sendo o último agrupamento subdividido em dois, a saber: troca entre consoantes surdas e sonoras; desconhecimento das regularidades contextuais; problemas no registro da nasalização; uso inadequado de grafema em contexto competitivo; marcas de interferência de variedade linguística e inadequação na segmentação das palavras, tanto por junção indevida quanto por separação equivocada.

Foram detectados vários desvios ortográficos nas produções textuais, sendo que uma parte deles devido ao desconhecimento de algumas das regularidades fonográficas contextuais.

A professora-pesquisadora decidiu, então, elaborar uma avaliação de escrita de palavras a partir de figuras, visando identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre as regularidades contextuais específicas, tais como: uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ em ambiente intervocálico; ‘s’ e ‘ss’ também em ambiente intervocálico e ‘g’ e ‘gu’ diante das vogais ‘e’ e ‘i’.

Analisados os resultados dessa segunda avaliação-diagnóstica, optou-se por elaborar sete atividades didáticas com a finalidade de motivar a reflexão sobre o uso dos grafemas ‘r’ e ‘r’ e outras três atividades para o reconhecimento e escrita de palavras com os padrões silábicos: consoante-consoante-vogal (CCV) e consoante-vogal-consoante (CVC), nos quais a segunda consoante é o grafema ‘r’. Essa sequência didática foi denominada “Ortografia: alguns usos da letra R”. (Anexo B).

Antes da aplicação das atividades escritas, foram realizadas atividades orais com todos os alunos mediadas pela professora-pesquisadora, objetivando a revisão e reescrita de textos produzidos. Foi realizada a reescrita coletiva de três textos produzidos por alunos da turma (sem nomeá-los), nas quais os alunos eram convidados a identificar as palavras com desvios ortográficos e justificar oralmente o porquê da inadequação e como deveriam ser escritas. Nessas atividades, os alunos foram instigados a perceber que quando se redige “conheso” para “conheço”, há uma alteração na forma de ler a palavra, pois o grafema ‘s’ em “conheso” está representado o fonema /z/ como em “uso”. Sempre que necessário a professora escrevia no quadro outras palavras com o grafema em destaque, questionando os alunos sobre a sonoridade do grafema em cada ambiente.

Essas atividades orais mediadas pela professora foram realizadas em várias aulas anteriores à aplicação das atividades didáticas impressas, que foi aplicada em duas aulas consecutivas no dia 30 de março de 2015.

No próximo capítulo: “Descrição e análise do lócus e de conhecimento ortográfico dos sujeitos pesquisados”, faz-se uma apreciação de informações importantes sobre o lócus da pesquisa – CEMP – como: infraestrutura da instituição, resultados alcançados em avaliações em larga escala e pressupostos contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Na sequência, são descritos e analisados os resultados dos mapeamentos do conhecimento ortográfico dos sujeitos de pesquisa, coletados nos textos produzidos e na atividade de escrita de palavras a partir de figuras.

4. ANÁLISE DO LÓCUS E DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2008, p. 39).

Os Programas de Mestrado Profissionais direcionados a professores da Educação Básica têm primordialmente a escola como seu principal lócus de investigação, em especial a escola pública, já que na atualidade o sistema público de ensino brasileiro é um dos com maior número de estudantes do mundo²⁶.

Segundo André (2008), o estudo do cotidiano escolar envolve, no mínimo, três dimensões inter-relacionadas. São elas: o clima institucional, o processo de interação em sala de aula e a história de cada sujeito. A autora salienta que

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais. (ANDRE, 2008, p. 40).

Como são diversos, os fatores que atuam sobre o “fazer” pedagógico dos profissionais de ensino e, também, sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, o professor-pesquisador precisa conhecer e refletir sobre essas três dimensões e as determinações provenientes da práxis social para compreender quais são os limites e, principalmente, as potencialidades transformadoras de sua função.

Na primeira seção do presente capítulo, alguns resultados alcançados em avaliações em larga escala são comentados e, o conteúdo do Projeto Político Pedagógico da instituição é apreciado criticamente à luz das leituras feitas para esta dissertação sobre as concepções de

26 Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica, em 2012, dos 7.295.512 alunos matriculados na Educação Infantil apenas 2.105.384 estavam estudando em creches ou pré-escolas privadas. Já, no EF, de um total de 29.702.498 alunos matriculados, 4.270.932 eram estudantes de instituições privadas. E, finalmente, no EM, de 8.376.852 matrículas totais, a parcela de 1.066.163 representa matrículas em colégios privados. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014> (Acesso em: 16/06/2015).

letramento. Na segunda e última seção, os conhecimentos ortográficos dos alunos detectados nas duas atividades diagnósticas são apreciados, considerando a fundamentação teórica anteriormente apresentada.

4.1 Análise do lócus da pesquisa

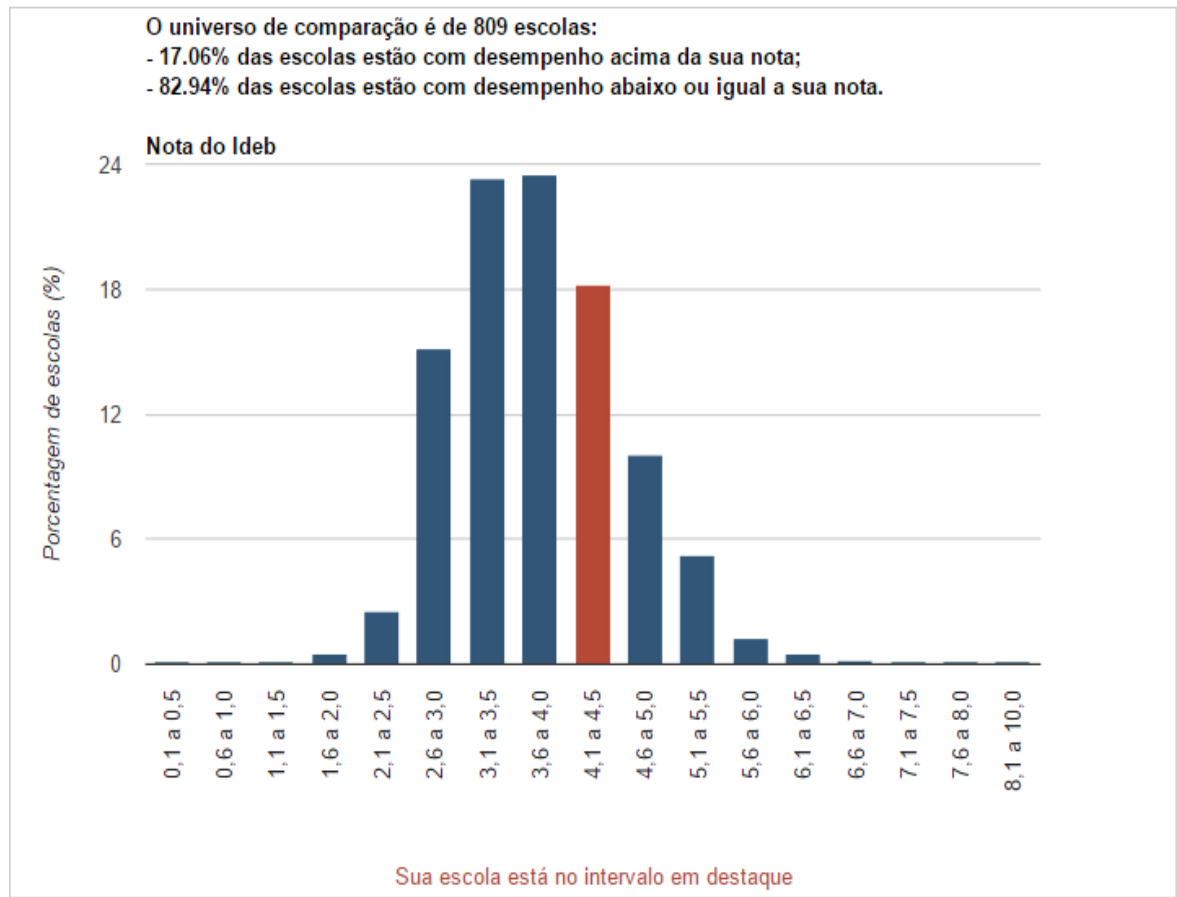
Segundo o INEP²⁷, o indicador de complexidade de gestão do CEMP é *nível 6* (numa escala de 1 a 6, sendo 6 o de maior complexidade). São caracterizadas como de *nível 6*, as escolas com porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Na última edição da Prova Brasil, em 2013, dos 111 alunos matriculados no 9º, 67 fizeram o exame, obtendo 244,4 pontos de proficiência em Matemática e 228,9 pontos de proficiência em Língua Portuguesa. A média de idade dos alunos era de 15 anos, sendo que 16,2% dos 111 alunos não foram aprovados para o 1º ano do EM, em 2013. A meta do IDEB/2013 para o CEMP era de 4,2, o colégio alcançou apenas 4,1 nessa edição da avaliação externa.

Com o objetivo de demonstrar que o CEMP é uma típica escola do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, foi reproduzido um gráfico disponibilizado pelo INEP que insere o CEMP no contexto de 809 escolas do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, referente ao IDEB/2013.

27 Informações disponíveis em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33018340> (Acesso em: 16/06/2015).

Figura 3: Gráfico comparativo: nota do IDEB/2013 (9º ano do EF)



Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33018340#grafico-comparacao>

(Acesso: 16/06/2015)

O CEMP está inserido no grupo de escolas com IDEB entre 4,1 e 4,5 e esse grupo representa 18,17% das 809 estaduais avaliadas. Como informado no alto do gráfico, há 17,06% das escolas com nota superior a nota do CEMP e 82,94% das 809 escolas avaliadas com nota igual ou inferior.

O INEP estipulou 6,0, para os anos iniciais; e 5,5, para os anos finais do EF, como as metas de IDEB para todas as escolas públicas brasileiras em 2022, bicentenário da Independência do Brasil. Pelo gráfico acima, nota-se, que o CEMP necessita rever sua prática pedagógica para alcançar melhores resultados nas avaliações, porém, para os próximos sete anos, certamente, suas deficiências e seus desafios não são diferentes de praticamente todas as 809 escolas estaduais com turmas de 9º do EF em 2013.

Inegavelmente, em um país de dimensões continentais e mais de 25 milhões de crianças e jovens matriculados no EF, reconhece-se a importância de medidas avaliativas

nacionais, visando garantir a universalização do acesso à escola e também o direito de aprender o mínimo necessário tanto para dar continuidade aos estudos, seja de formação técnica ou universitária, quanto para um desempenho autônomo e crítico em uma sociedade grafocêntrica, na qual a velocidade das inovações científicas, tecnológicas, científicas e, inclusive, comportamentais é cada dia maior.

Sabe-se, contudo, que entre o idealizado e o realizado, geralmente, ocorrem equívocos e deturpações das ações governamentais. No caso das avaliações em larga escala aplicadas no Brasil, particularmente a Prova Brasil, há alguns equívocos ocorridos nos últimos anos de sua implementação como avaliação censitária.

Primeiro equívoco a ser debatido é a transformação das matrizes de habilidades e competências da Prova Brasil em currículo escolar das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa. No cotidiano escolar, os professores dessas disciplinas são cobrados em relação ao rendimento dos alunos nos exames. Alguns gestores, diretores e orientadores pedagógicos, inserem no calendário as datas para treinamento para os exames. Vê-se nessa postura uma falta de compreensão dos pressupostos que subjazem a finalidade da Prova Brasil.

Há ainda a ideologia neoliberal implícita nessas matrizes de habilidades/competências, nas quais os alunos aprendem somente a achar respostas “certas” e em nenhum momento são avaliados em sua capacidade cognitiva de reflexão, problematização da realidade, criatividade, valores sociais como solidariedade, ética, diversidade cultural e tantos outros aspectos essenciais na formação dos aprendizes, que não podem ser mensurados em itens.

Outro equívoco percebido na última década é o crescente número de sistemas estaduais e municipais de ensino que contratam os serviços de instituições especializadas em concurso para elaborar, aplicar e corrigir provas bimestrais, nas quais as mesmas habilidades/competências prescritas nas matrizes de referência da Prova Brasil são adaptadas ao conteúdo de ensino preconizado para cada bimestre no currículo do sistema em questão. Em grande parte desses sistemas públicos de ensino, os resultados nessas provas são usados para comparar escolas, premiando, com bonificações anuais, o corpo docente e equipe pedagógica das escolas com melhores resultados. Os profissionais de educação precisam questionar criticamente essa política meritocrática, que por meio de bonificações, tenta maquiagem a discussão sobre a revisão salarial²⁸ necessária para essa categoria há décadas adiada.

28 “A remuneração média dos professores brasileiros é equivalente a 51% do valor médio obtido, em 2012, pelos demais profissionais com nível superior completo”. Disponível em:

Há ainda algumas empresas controladoras de grandes mídias que, por meio de um jornalismo irresponsável, divulgam os resultados do IDEB, hierarquizando os melhores e os piores colégios, municípios, estados; sem considerar as peculiaridades de cada um. Essa postura leviana de alguns meios de comunicação colabora com a perda da credibilidade da escola pública brasileira e de seus funcionários, professores e alunos frente à sociedade em geral. Fato lastimável, pois a ampliação do acesso à escola pública nesse país se deu muito tardiamente se comparada a de outros países do Ocidente e ainda necessita de muitos investimentos financeiros e desenvolvimento técnico científico para o aprimoramento de suas práticas de ensino-aprendizagem.

Reconhece-se, nesta pesquisa, que uma das principais finalidades do sistema avaliativo em larga escala é *accountability*, ou seja, de responsabilização dos gestores públicos (governadores, prefeitos, secretários de educação) quando não está sendo garantido o direito constitucional de acesso à educação formal a todos os alunos matriculados nos seus respectivos sistemas públicos de ensino. Essa responsabilização não pode ser dos profissionais da educação e seus alunos, pois esses estão imersos em um micro sistema: a escola, marcada pelas forças positivas e negativas advindas do macro sistema: a sociedade.

As consequências danosas desses equívocos podem ser percebidas em muitas escolas públicas brasileiras, que se tornaram reféns das avaliações em larga escala (em especial, a Prova Brasil²⁹ e o ENEM³⁰) e das demandas dos empregadores da região onde se localizam. Percebe-se uma manutenção da concepção de letramento, segundo o modelo autônomo de Street (1997) e “versão fraca” conforme Soares (1998) em suas práticas pedagógicas.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30594/no-brasil-salario-de-professor-e-metade-do-que-recebem-outros-profissionais/> (Acesso em: 16/06/2015).

29A avaliação em larga escala aplicada em todo país pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP) é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como “Prova Brasil”. Essa avaliação possui caráter censitário, pois são avaliados todos os alunos do 5º e 9º ano de escolas públicas urbanas e rurais — dos sistemas de ensino estaduais, municipais e federais—, com turmas de pelo menos 20 alunos. O INEP é responsável também pela aplicação da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC). Também bienal, a ANEB possui caráter amostral e envolve alunos de escolas públicas e particulares de todo país que estejam matriculados no 5º e 9º anos do EF e 3º ano do Ensino Médio. Junto com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) recém-criada pela Portaria nº 482, de 07/06/2013, a “Prova Brasil” e a ANEB compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo principal é avaliar a educação básica brasileira, para então poder contribuir para a universalização do acesso à escola e melhoria de sua qualidade.

30 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é também uma avaliação em larga escala elaborada e aplicada pelo INEP, cuja finalidade principal é avaliar essa etapa de ensino. Atualmente, constitui exame de ingresso em muitas instituições de ensino superior públicas e privadas do país. Pode, inclusive, ser usada como exame de certificação para o Ensino Médio e o inscrito assim declarar no ato da inscrição e cumprir as exigências mínimas contidas nos termos da Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e da Portaria INEP nº 179, de 28 de abril de 2014.

Algumas das instituições de ensino, dessa forma, acabam por fortalecer a “educação bancária”, veementemente criticada por Freire (1987, p. 34), na qual “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, já que muitas aulas são ministradas com o intuito de “preparar” para tais exames.

Por consequência, bons resultados em tais avaliações nacionais são amplamente alardeados na mídia como sinônimo de “qualidade” educacional (e quanta subjetividade pode haver no vocábulo “qualidade”). Enquanto o fracasso nos exames torna-se razão de inúmeras reuniões dos gestores com o corpo docente para remodelar as ações pedagógicas, visando o “sucesso” (termo também de conceituação carregada de subjetividade).

E assim, passam-se as reuniões e também os anos letivos sem que se promovam reflexões realmente importantes como, por exemplo: “quem são nossos alunos?; como vivem suas famílias?; quais suas dificuldades diárias?; como veem a comunidade em que vivem?; o que pensam sobre outras comunidades?; o que já sabem?; o que gostariam de saber?; o que ambicionam?; entre outras que vão surgindo, à medida que algumas perguntas são ou não respondidas. Pode-se, inclusive, em algumas dessas reuniões, refletir em grupo sobre a autoimagem do professor e de todos os outros atores do processo educacional (gestores, pedagogos, bibliotecários, secretárias, profissionais do apoio, etc.), buscando, nos questionamentos (que muitas vezes não têm respostas óbvias e simples), o exercício de ouvir a si mesmo e ao outro, porque, novamente concordando com Freire (19, p. 38),

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 38).

No decorrer dos estudos das diversas disciplinas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), a professora-pesquisadora reflete sobre o aprendido nas leituras e nos debates do curso com sua vivência profissional de 20 anos em vários sistemas de ensino. E, nesse confronto do que é aprendido com o que é vivido, busca, então, constituir-se como sujeito aprendiz e, conseqüentemente, reconstituir-se como profissional atuante em sala de aula de uma escola pública brasileira. Um desses significativos momentos de reflexão ocorreu com a leitura atenta do PPP, referente ao ano de 2015, do CEMP.

Nesse documento, nota-se que, além de inúmeras páginas dedicadas à descrição minuciosa da infraestrutura e de questões administrativas, há o registro vários índices designados como metas a serem alcançadas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 10: Metas Globais Anuais do C.E. Moacyr Padilha para 2015

- Aumentar o IDERJ EFII de 3,8% para 4,3% até dezembro de 2015;
- Aumentar o IF do EFII de 9,1% para 9,2% até dezembro de 2015;
- Aumentar o ID de EFII de 4,2% para 4,7% até dezembro de 2015;
- Aumentar o IDERJ EM de 2,5% para 2,9% até dezembro de 2015;
- Aumentar o IF do EM de 0,79% para 0,81% até dezembro de 2015;
- Aumentar o ID do EM de 3,2% para 3,6% até dezembro de 2015;
- Aumentar o IFC/RS de 0,7995% para 0,80% até dezembro de 2015;

Fonte: Projeto Político Pedagógico do C.E. Moacyr Padilha (2015, p. 16).

Salienta-se que as metas listadas acima estão explicitadas no item 4.5.1 do PPP, que posteriormente é desdobrado em outras 12 metas no item 4.5.2, estando ambos os itens inseridos na seção IV do PPP, denominada “Finalidades da Educação e Objetivos da Escola”. No primeiro parágrafo da seção IV, há a seguinte afirmação:

“A educação em nosso país tem como finalidade a formação integral do aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades, sua autorrealização com vistas à criatividade, tornando-o capaz de ser um agente transformador da sociedade.” (PPP do CEMP, 2013, p. 14).

Na sequência, há um parágrafo que descreve o processo educativo e que é finalizado com a frase “Valoriza-se o conhecimento prévio e a autonomia dos estudantes”.

Diante da leitura do documento, a professora-pesquisadora questiona em qual ou quais dos índices expostos no quadro 1 está/estão a valorização do conhecimento prévio e da autonomia dos estudantes matriculados no CEMP, se a professora-pesquisadora não compreende o que realmente está sendo verificado por tais índices.

Salienta-se, ainda mais, que as siglas: IDERJ, IF, ID e IFC não são explicadas, em nenhuma das 66 páginas do PPP. Surgem, então, os questionamentos: se o PPP é um documento norteador para as práticas pedagógicas, como os docentes irão contribuir para o alcance das metas? Além de ministrar inúmeras aulas semanais e cumprir várias tarefas burocráticas, cabe ainda aos docentes a busca por informações em outros documentos governamentais, que, aliás, nem mesmo estão sinalizados como fonte de pesquisa para o professor no próprio PPP da escola?

Infere-se, portanto, que o PPP é redigido pelos gestores educacionais e para os gestores educacionais, excluindo de sua elaboração e aplicabilidade os maiores interessados no processo educacional: os estudantes e suas famílias, pois até mesmo os professores da escola não se reconhecem e não compreendem o que é defendido pelo documento. Como defendido por Geraldi (1997),

Para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes — principalmente dos graus inferiores de ação — se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência. (GERALDI, 1997, p. xx).

Além do quadro 1, há várias menções às avaliações externa no documento. Elas são citadas nos itens: 6.3 “Avaliação”; 6.13 “Reunião de pais”; 8.1.1 sobre a “Reorientação Curricular” e no item 8.1.3 “Programas que a escola participa”, citando, especificamente, o ENEM e o SAEB.

Pelo exposto no PPP, supõe-se que as avaliações externas são tidas como importantes referenciais educacionais para a comunidade escolar do CEMP. Ao observar, porém, os últimos resultados da Prova Brasil 2011, identifica-se que, das 14 escolas públicas trirrienses que tiveram turmas de 9º ano avaliadas, o CEMP obteve IDEB 3.6, não atingindo sua meta de 3.8, e ficando em 11º lugar no município.

Quanto às concepções de letramento, não há nenhuma menção explícita no documento. Há, todavia, informações incongruentes, como, por exemplo, nas matrizes curriculares dos anos finais do EF, do EM e da NEJA a disciplina é registrada como Língua Portuguesa/Literatura e no item 7.2, que esclarece quanto às disciplinas, está registrado apenas Língua Portuguesa, afirmando que a finalidade do ensino da disciplina é

“alicerçar o tripé leitura, uso da língua e produção textual através do desenvolvimento de competências e habilidades tais como:

- a) relacionar texto verbal e não verbal;
- b) reconhecer a finalidade da linguagem escrita;
- c) utilizar as informações textuais para solucionar situações-problema;
- d) identificar os elementos básicos de um texto;
- e) identificar a funcionalidade e a finalidade dos gêneros textuais;
- f) analisar a confiabilidade das fontes de informação;
- g) identificar as características de cada gênero textual;
- h) reconhecer as marcas linguísticas contidas no texto;
- i) observar o emprego das classes gramaticais em diversos gêneros textuais;
- j) selecionar e empregar palavras adequadas em função da finalidade e do nível de formalidade desejado;
- k) produzir, reproduzir, elaborar, recontar, reescrever e redigir diversos textos de acordo com a finalidade desejada. (CEMP, 2015, p. 36).

Ao analisar as habilidades listadas, reforça-se que, com exceção do último item, que contempla vários verbos, nos dez primeiros itens, há o privilégio das ações de “reconhecer” (duas ocorrências) e “identificar” (quatro ocorrências), isto é, ações restritas ao estágio cognitivo do conhecimento, que podem estar circunscritas apenas ao ambiente escolar ou de avaliações externas. Já na alínea ‘i’, há o verbo “observar” que na habilidade descrita não está claro se significa “ver, examinar” ou “ponderar; obedecer a”.

Há ainda o uso de expressões indefinidas que torna o conteúdo expresso em cada habilidade vago e impreciso quanto ao que realmente cabe ensinar nos últimos quatro anos do EF, como “cada gênero textual” (alínea ‘g’) e “diversos gêneros textuais” (alínea ‘i’). Sabe-se que, nos anos finais do EF, estão matriculados adolescentes de 11 a 15 anos de idade, logo, delimitar quais gêneros devem ser trabalhados em classe é importante para que não se repitam gêneros textuais amplamente trabalhados nos anos de escolaridade anterior ou que se antecipem outros gêneros que por sua complexidade podem ser mais bem compreendidos na etapa seguinte (EM).

Em síntese, as habilidades enunciadas no PPP estão em consonância com as matrizes de referência das avaliações externas e revelam uma concepção de letramento consonante com o modelo autônomo de Street (1997) e com a “versão fraca” enunciada por Soares (1998), ou seja, enfoques de letramento em que o próprio professor é excluído do processo educacional, tendo sua tarefa pedagógica reduzida ao alcance de índices impostos por instâncias governamentais superiores, que em nada contemplam os anseios da comunidade escolar.

Após essas considerações sobre o lócus da pesquisa, algumas considerações sobre o conhecimento prévio de ortografia detectado nas produções textuais dos alunos sobre os indígenas brasileiros e na atividade de escrita de palavras a partir de figuras são apresentadas na próxima seção.

4.2 Descrição e análise das avaliações diagnósticas

Como descrito na seção 3.3 “Etapas da intervenção educacional” do capítulo 3 “Metodologia”, a professora-pesquisadora mapeou os desvios ortográficos encontrados na produção do texto expositivo sobre os “Indígenas Brasileiros”, após as quatro primeiras semanas de aula.

O mapeamento foi realizado a partir da classificação dos desvios ortográficos em seis agrupamentos. São agrupamentos bem abrangentes com o propósito de facilitar a avaliação

diagnóstica do conhecimento ortográfico dos alunos matriculados em turmas numerosas, pois o professor pode corrigir cada texto e já inserir os desvios detectados nas colunas adequadas.

Destaca-se que aspectos visuais como letras mal traçadas, espelhamentos, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, omissão de letras e inversões de letras e/ou sílabas devem ser analisadas pelos professores atentamente, pois acarretam problemas de inteligibilidade do texto produzido pelo estudante, mas não estão contemplados nos agrupamentos dos desvios.

A proposta de classificação dos desvios ortográficos considera somente os problemas de escrita causados por desconhecimento: de diferenças entre consoantes surdas e sonoras; regras contextuais; de regras no registro da nasalização; do grafema adequado em determinado contexto competitivo; da interferência da variedade linguística falada pelo produtor do texto; e de regras de segmentação dos vocábulos (junção e separação indevidas).

Embora vários autores já tenham apresentado propostas mais completas de classificação dos desvios ortográficos (LEMLE, 1987; CAGLIARI, 1989; CARRAHER, 1990; ZORZI, 1998; TESSARI, 2002; MOOJEN, 2009; BATISTA, 2010), sustenta-se que organizar os desvios em agrupamentos mais abrangentes como os citados facilita na elaboração de atividades didáticas voltadas para a sua superação. O resultado da primeira avaliação diagnóstica pode ser visualizado no Quadro 11.

Quadro 11: Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos

Estudantes	Desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento de							
	Surdas/ sonoras	Regras contextuais	Regras registro das nasais	Grafema adequado em contexto competitivo	Interferência da variedade linguística	Regras de segmentação das palavras		
						Junção indevida	Separação indevida	
1	Alice					desc <u>u</u> bri pess <u>u</u> almente		
2	Beatriz		<i>mor<u>ri</u>ão (morriam) por<u>is</u>o</i>	<i>Faz<u>i</u>ão mor<u>ri</u>ão pintav<u>ã</u>o andav<u>ã</u>o ven<u>st</u>em (vestem)</i>	<i>en<u>ç</u>inou</i>	indig <u>i</u> nas fu <u>g</u> ueiras	poriso	<i>por riso (por isso)</i>
3	Carlos							
4	César	<i>g<u>r</u>iança (criança)</i>	<i>conhe<u>s</u>o fo<u>ç</u>e (fosse) segu<u>i</u>semos (seguíssemos) g<u>ar</u>ani (guarani) ir<u>a</u>cionais</i>	<i>pegav<u>ã</u>o lin<u>pa</u> sen<u>pre</u></i>	<i>doen<u>sa</u> s<u>edo</u> escrav<u>i</u>sado</i>	<i>indig<u>i</u>nas qu<u>i</u>ria c<u>u</u>stumes (2x) resou<u>u</u>eram desenvo<u>u</u>eram fac<u>iu</u></i>	<i>irla undia</i>	<i>ou vi de mais</i>
5	Dora						envolta	
6	Elis		<i>pedi<u>s</u>e</i>					<i>se sobra-se (2x) (se sobrasse)</i>
7	Eva				<i>esplorados abitantes</i>	<i>Insinaram</i>		<i>a via (havia) sobre-nome</i>
8	Fábio			<i>ã<u>o</u> (ao)</i>	<i>adap<u>i</u>tam-se si (se)</i>	<i>ser alimenta (se alimentar)</i>		
9	Flávio		<i>conhecem tra<u>ç</u>inho esque<u>ç</u>i entere<u>s</u>anti pessoas</i>	<i>sibolus aug<u>u</u>s pintan<u>u</u> acredit<u>ã</u>o casão (v.)</i>	<i>trib<u>u</u>s enteresanti<u>i</u></i>	<i>falo (falou) fou<u>ç</u>roles en<u>ter</u>esanti aug<u>u</u>s fou<u>ç</u>roles</i>	<i>uque soiso (só isso) melenbro</i>	

Continua na próxima página →

Quadro 11: Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos (CONTINUAÇÃO)

Estudantes		Desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento de						
		Surdas/ sonoras	Regras contextuais	Regras registro das nasais	Grafema adequado em contexto competitivo	Interferência da variedade linguística	Regras de segmentação das palavras	
							Junção indevida	Separação Indevida
10	Flora	<i>trou<u>z</u>erão (trouxeram) a<u>q</u>uentarão (aguentaram)</i>	<i>con<u>h</u>e<u>s</u>o difi<u>s</u>es a<u>u</u>moso (almoço) te<u>r</u>estri (terrestre) mo<u>r</u>erão (morreram)</i>	<i>vie<u>r</u>ão (3x) vivi<u>ã</u>o testav<u>ã</u>o (testavam) vi<u>ã</u>o (viam)</i>	<i>a<u>u</u>moso (almoço) co<u>i</u>za j<u>e</u>lo (gelo) do en<u>s</u>as (doenças) nature<u>s</u>a (natureza) paren<u>t</u>is</i>	<i>di<u>s</u>cobriu a<u>u</u>moso (almoço) a<u>u</u>gus (alguns)</i>	<i>temata (te matar)</i>	<i>do ensas (doenças)</i>
11	Guido				<i>escrav<u>i</u>saram (escravizaram) trou<u>ç</u>erão (trouxeram)</i>	<i>pou<u>v</u>ora (pólvora)</i>		
12	Iara			<i>Idigena</i>				
13	Iris		<i>ca<u>s</u>ar (caçar) trou<u>s</u>eram (trouxeram)</i>		<i>aro (arco)</i>	<i>audeias</i>		
14	Jade	<i>g<u>u</u>ando de<u>i</u>ja a<u>q</u>uentava (aguentava)</i>	<i>con<u>h</u>e<u>s</u>o come<u>s</u>ava (começava) ra<u>s</u>imo (racismo)</i>	<i>si (sim) er<u>ã</u>o (eram) tir<u>ã</u>o (tiraram)</i>	<i>infil<u>i</u>smente de<u>c</u>edente escrav<u>i</u>sado (2x) sig<u>u</u>inifica</i>	<i>amistrua casa (casar) quadrizégima aduto ropa (roupa)</i>		
15	Jonas		<i>mo<u>r</u>eram (2x) (morreram)</i>	<i>com<u>m</u>tra (contra) homen<u>n</u> (2x)</i>				
16	Laís		<i>de<u>s</u>edente dis<u>s</u>em (dizem)</i>	<i>mo<u>r</u>rer<u>ã</u>o (2x) (morreram) aprender<u>ã</u>o (aprenderam)</i>	<i>armonia escrav<u>i</u>saram (2x)</i>			
17	Lara		<i>de<u>s</u>edente ca<u>s</u>an (caçam)</i>	<i>desedente falan<u>n</u></i>	<i>de<u>ç</u>edente</i>	<i>falo (falou)</i>	<i>oque (3x)</i>	<i>as quelas</i>
18	Lia		<i>mo<u>r</u>eram (2x)</i>			<i>Dec<u>u</u>brirem</i>		

Continua na próxima página →

Quadro 11: Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos (CONTINUAÇÃO)

Estudantes		Desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento de						
		Surdas/ Sonoras	Regras contextuais	Regras registro das nasais	Grafema adequado em contexto competitivo	Interferência da variedade linguística	Regras de segmentação das palavras	
							Junção indevida	Separação Indevida
19	Maia				etínias (etnias)			
20	Manu	<i>de<u>y</u>ender (defender) che<u>v</u>e (chefe) tr<u>i</u>po (tribo) opr<u>i</u>gação(obrigação)</i>	<i>coiss<u>a</u>s (coisas)</i>			i (e)	ap <u>a</u> rtir (a partir)	
21	Max			tiam (tinham) (2x)		descub <u>r</u> iram ia fica (ia ficar)		
22	Paula	<i>g<u>u</u>e (que)</i>	<i>ac<u>e</u>itou (aceitou)</i>		b <u>i</u> zos (bisavós) m <u>i</u> (me)	sob <u>e</u> (sobre)	do <u>q</u> ue	b <u>i</u> za v <u>ô</u>
23	Rita						para <u>p</u> eca (para pegar)	
24	Rosa			co <u>n</u> stumavam id <u>i</u> os	etínias (etnias)			
25	Sandro		se <u>g</u> en (seguem)	qu <u>a</u> do (quando) costr <u>õ</u> e(constroem)	avia (havia) precon <u>ç</u> eito			a ode (aonde)
26	Sara						tecont <u>a</u> to (ter contato)	
27	Tomás			pintar <u>ã</u> o (pintavam)				
28	Yuri	<i>Es<u>g</u>ravos</i>		id <u>i</u> os ve <u>i</u> (vem)	F <u>i</u> seram (fizeram) ven <u>s</u> eram(venceram)	desc <u>u</u> briram au (ao) até mor <u>r</u> e (até morrer)		

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

As transcrições dos desvios ortográficos dos alunos, algumas vezes, estão repetidas em colunas diferentes, porque a mesma palavra contém duas ocorrências. Para ilustrar, tem-se “poriso” que foi transcrita na coluna: “Desvio ortográfico ocasionado pelo desconhecimento de regra contextual”, sendo o grafema ‘s’ colocado em negrito e sublinhado; e também transcrita na coluna: “Desvio ortográfico ocasionado pelo desconhecimento de regras de segmentação das palavras: junção indevida”, pois ocorre em “poriso” uma hipossegmentação³¹.

É importante destacar que o uso de ‘m’ e ‘n’ em coda silábica não-final, presentes nos desvios ‘senpre’, ‘linpa’, ‘contra’ é também uma regularidade contextual. Aliás, sabe-se que se trata de uma regra fonética do PB, pois o grafema ‘m’ é utilizado em coda silábica não-final apenas se seguido por consoantes bilabiais, como ‘p’ e ‘b’, sendo o grafema ‘n’ grafada em coda silábica não-final quando seguido por todas as consoantes, com exceção de: ‘p’ e ‘b’. Contudo, escolheu-se colocar esse desvio no agrupamento dos “desvios ocasionados pelo desconhecimento das regras das nasais”, porque o registro das nasais no PB necessita de elaboração de atividades reflexivas específicas.

Esses desvios ortográficos revelam que informar a regra “Antes de ‘p’ e ‘b’ só ‘m’ podemos escrever” não foi suficiente para que os estudantes César e Jonas a compreendessem e a utilizassem em suas produções textuais. Observa-se, então, a necessidade de atividades de consciência fonológica nas quais os estudantes seriam convidados a perceber o ponto de articulação bilabial. O professor pode usar espelhos como um recurso didático para que os alunos visualizem o ponto de articulação das consoantes bilabiais durante a pronúncia atenta de palavras com esses fonemas consonantais.

Como apresentado na seção 2.5: “A relevância do ensino da ortografia no Ensino Fundamental” do capítulo 2: “Fundamentação teórica”, há publicações do MEC que preconizam o domínio das regularidades fonográficas diretas e contextuais até o final do ciclo básico de alfabetização, ou seja, até completar oito anos de idade.

No entanto, o cotidiano de nossas escolas públicas e privadas revela uma realidade bem diferente. Neste mapeamento feito com vinte e nove alunos, constata-se que seis apresentam ainda trocas entre consoantes surdas e sonoras, sendo as trocas realizadas pela aluna Maria Isabel de correspondências regulares diretas: redigiu ‘p’ em “tripo” e

31 Nos estudos linguísticos, denomina-se hipossegmentação quando há a subtração dos espaços entre as fronteiras das palavras e hipersegmentação se há inserção de espaços no interior da palavra. No mapeamento dos desvios, a coluna “Desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento das regras de segmentação das palavras”, optou-se por denominar a hipossegmentação de “junção indevida” e a hipersegmentação de “separação indevida” por acreditar que essas expressões são de reconhecimento mais imediato do professor que esteja analisando os desvios ocorridos nas produções textuais.

“oprigação”, devendo ter escrito ‘b’ e redigiu ‘v’ em “devender” e “cheve”, devendo ter registrado ‘f’.

Dos alunos que apresentaram desvios ocasionados por trocas entre surdas e sonoras, quatro deles mais outros dez alunos da turma registraram palavras, apresentando algum desvio causado pelo desconhecimento de regularidades contextuais.

A forma verbal do verbo *conhecer* na primeira pessoa do presente do indicativo, por exemplo, foi escrita como “conheso” (por três alunos diferentes). Certamente, há uma arbitrariedade na última sílaba de *conheço*, entretanto o esperado para um aluno desta etapa de ensino é a dúvida entre as alternativas competitivas no ambiente intervocálico são “ç”, “c”, “ss”, “x”, “sc”, “sç” para grafar o fonema /s/, já que, ao redigir “conheso” com apenas o grafema ‘s’ entre vogais, ele deveria ler o fonema /z/. Aliás o mapeamento permite perceber várias outras ocorrências do grafema ‘s’ sendo utilizado em contexto intervocálico. São palavras cujas alternativas competitivas seriam ‘ç’, ‘c’, ‘ss’ ou ‘x’ e ‘sc’, por exemplo: “almoso”, “trasinho”, “pedisem”, “trouseram”, “desendente” para almoço, tracinho, pedissem, trouxeram e descendente, respectivamente.

Logo, pode-se inferir que muitos desses alunos ainda estão na hipótese alfabética, em que para cada fonema há apenas um grafema que o represente, e vice-versa. Como o grafema ‘s’ é muito produtivo na língua, representando o fonema /s/ em início de sílaba, os alunos permanecem privilegiando o uso do grafema em contexto intervocálico, acreditando que ele possa representar o fonema /s/ também nessa posição da palavra. Melhor dizendo: esses alunos ainda não internalizaram a regra contextual: o grafema ‘s’ entre vogais representa o fonema /z/.

Outra regularidade ainda não consolidada por alguns alunos relaciona-se ao uso do diacrítico: cedilha. Observa-se o uso do grafema “ç” diante de “e” e “i”, por exemplo, em: “foçe”, “conheçem” e “esqueçi”. Apesar de haver muitas palavras do léxico da língua com as sílabas: ‘ce’ e ‘ci’, há ainda alunos no 6º ano que não internalizaram que se usa o grafema ‘ç’ apenas diante de ‘a’, ‘e’, ‘i’.

Sobre as formas verbais “conheso” e “conheçem” e “esqueçi” e “foçe”, além de trabalhar as regularidades contextuais: grafema ‘s’ entre vogais possui som de /z/ e o grafema ‘ç’ usa-se apenas diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’, propõe-se a inserção de atividades abordando as regularidades morfológico-gramaticais como alternativa didática para minimizar esses equívocos.

No caso das três primeiras formas verbais, deve-se promover estudos comparativos entre palavras, visando levar o aluno a perceber que: se os infinitivos verbais são: *conhecer* e

esquecer grafados com ‘c’ diante de ‘e’, representando o fonema /s/; obviamente, as formas verbais derivadas usarão ‘c’ diante de ‘e’ ou ‘i’; e ‘ç’ se diante das vogais ‘a’ e ‘o’. Daí, têm-se: conheço, esqueço, conhecem, conheci, esquecem, esqueci, conhecemos e esqueçamos, por exemplo.

No caso de ‘foçe’, além de programar atividades para apreensão da regularidade contextual, grafema ‘c’ soando /s/ só pode ser usado diante de ‘e’, ‘i’, já que se usa ‘ç’ diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’. Sugere-se, elaborar atividades para os alunos percebam a regularidade morfológica-gramatical: a desinência modo-temporal do pretérito do subjuntivo é ‘-ss-’. Logo, têm-se: fosse, pensassem, comprássemos, viajasse, dividissem, etc. Destaca-se, portanto, a importância de abordar o estudo das regularidades ortográficas de forma associada a outros conteúdos dos estudos linguísticos, como por exemplo: o estudo dos tempos e modos verbais.

Como os desvios ortográficos expostos acima foram identificados na produção textual, tarefa que demanda muitas outras habilidades cognitivas além do conhecimento da norma ortográfica, por conseguinte, muitos alunos não prestam atenção à forma das palavras e sim no conteúdo que desejam registrar no papel. A professora-pesquisadora decidiu elaborar e aplicar uma avaliação de escrita convencional de palavras a partir de figuras (Anexo A).

No banco de imagens da Internet, foram pesquisadas imagens nítidas na reprodução monocolor e de fácil reconhecimento pelos alunos para compor a atividade diagnóstica. As respostas esperadas eram: régua, âncora, mesa, tartaruga, esquilo, coruja, cachorro-quente, garfo, aquário, garrafa, vassoura, geladeira, girafa e foguete. No entanto, houve respostas diferentes do esperado. Como exemplo, pode-se citar: “crusifixo” e “gancho” para âncora; “culher” para garfo; “refrigerador” para geladeira e “cometa” e “nave” para foguete.

O Quadro 12: “Mapeamento dos desvios ortográficos encontrado na escrita de palavras a partir de figuras” contém apenas os desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento de surdas e sonoras, grafema adequado em contexto competitivo e regras contextuais, com a seguinte especificação: grafemas ‘s’ e ‘ss’ entre vogais, ‘r’ e ‘rr’ também entre vogais e ‘g’ e ‘gu’ seguidos de ‘e’ ou ‘i’. Fez-se essa subdivisão da coluna das regularidades contextuais, pois o intuito desse mapeamento é facilitar o diagnóstico dessas regularidades em particular. Só para esclarecer, as alunas: Flora e Manu não fizeram essa atividade, sendo assim as linhas correspondentes a elas estão pontilhadas.

Novamente, no Quadro 12, caso a mesma palavra apareça em duas colunas diferentes é porque ela é exemplo de dois desvios distintos. Como exemplificação, há a palavra “vasora” registrada na coluna: *Desvios ortográficos ocasionados devido ao desconhecimento de regra*

contextual: ‘r’ ou ‘rr’ entre vogais, por o grafema ‘s’ em “vasora” representar o fonema /z/ e também na coluna: *Desvios ortográficos ocasionados devido ao desconhecimento de interferência da variedade linguística*, pois houve uma monotongação do ditongo /ow/.

Alguns desvios estão sinalizados pela colocação de negrito e sublinhado sob o grafema equivocado; outros não estão sinalizados, pois, não verdade, o equívoco de escrita está na ausência de grafema adequado.

Quadro 12: Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na escrita de palavras a partir de figuras

Estudantes	Desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento de					
	Surdas sonoras	Regularidades contextuais			Grafema adequado	Interferência da var. ling.
		‘s’ e ‘ss’ entre vogais	‘r’ e ‘rr’ entre vogais	‘g’ e ‘gu’ diante de e/i		
1	Alice					<u>J</u> irafa
2	Beatriz	<u>f</u> uquete		cachoro <u>g</u> irrafa		aquar <u>g</u> o vassora
3	Carlos					
4	César		<u>m</u> essa va <u>s</u> ora	cachoro <u>g</u> arafa	<u>f</u> ogete	Vasora
5	Dora					
6	Elis					
7	Eva		va <u>s</u> oura	<u>C</u> achoro		
8	Fábio		<u>c</u> rusifixo <u>m</u> essa			
9	Flávia	<u>g</u> uente <u>a</u> guario	va <u>s</u> ora	cachoro <u>g</u> arafa	<u>g</u> uruja	<u>I</u> nquilo Vasora
10	Flávio	<u>r</u> equa	va <u>s</u> ora			
11	Flora					
12	Guido			<u>G</u> irrafa		cur <u>u</u> ja vassora
13	Iara	<u>a</u> guario				Va <u>ç</u> oura
14	Iris					
15	Jade			<u>C</u> orruja	<u>r</u> eladeira	
16	Jonas	<u>g</u> elateira <u>v</u> orfete		cachoro <u>g</u> arafa <u>g</u> irrafa	rega <u>c</u> oruga <u>v</u> orfete	
17	Laís			<u>G</u> irrafa	reg <u>a</u>	
18	Lara		va <u>s</u> oura		acora	Cur <u>u</u> ja
19	Lia		va <u>s</u> olra		vasol <u>r</u> a	
20	Maia					
21	Manu					
22	Mara	<u>g</u> ar <u>v</u> o	va <u>s</u> oura	<u>G</u> arafa		
23	Max	<u>q</u> u <u>e</u> nde				
24	Paula		va <u>s</u> ora		<u>f</u> ogete	<u>a</u> ncora Vasora
25	Rita				<u>a</u> ncol <u>a</u>	
26	Rosa					
27	Sandro			<u>C</u> achoro		
28	Sara			<u>G</u> irrafa		
29	Tomás					
30	Yuri			<u>G</u> irrafa		<u>i</u> squilo <u>f</u> uquete/ gafo

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

O segundo mapeamento confirma o que havia sido detectado nos textos produzidos. Como comentado anteriormente, em uma atividade avaliativa como essa: “escrita de palavras a partir de figuras”, não há, como na produção de textos, a sobrecarga cognitiva, pois a finalidade da atividade é apenas a redação de cada vocábulo. Entende-se, portanto, que os alunos poderiam ter refletido sobre a escrita de cada uma das palavras atentamente, revisando-as quando necessário. Contudo não foi isso que ocorreu, já que os mesmos desvios detectados nos textos estão também presentes nessa segunda avaliação diagnóstica.

Escolheu-se partir da regularidade contextual uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ intervocálico devido ao grande número de ocorrências (doze dos vinte oito alunos que fizeram a atividade). Como o propósito de melhor compreender as dificuldades desses doze estudantes com essa regularidade contextual em especial, a professora-pesquisadora optou por fazer um terceiro mapeamento.

Na avaliação diagnóstica, havia sete palavras contendo o grafema ‘r’ intervocálico, a saber: âncora, tartaruga, coruja, aquário, vassoura, geladeira e girafa e apenas duas com o grafema ‘rr’: cachorro-quente e garrafa. Elas estão listadas nas colunas de acordo com a ordem em que aparecem na avaliação diagnóstica. No intuito de facilitar a visualização do leitor, estão sombreadas as colunas das palavras: cachorro e garrafa.

No terceiro mapeamento, Quadro 13 abaixo, as células em branco indicam escrita adequada do grafema destacado. As células preenchidas com ‘r’ ou ‘rr’ indicam que esse foi o desvio ortográfico cometido pelo estudante inserido naquela respectiva linha.

Quadro 13: Mapeamento dos desvios ortográficos no uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ intervocálicos

Alunos		Desvios ortográficos no uso de ‘r’ e ‘rr’ em ambiente intervocálico								
		âncora	tartaruga	coruja	cachorro	aquário	garrafa	vassoura	geladeira	girafa
1	Beatriz				r					rr
2	Carlos				r		r			
3	Eva				r					
4	Flávia				r		r			
5	Guido									rr
6	Jade			rr						
7	Jonas				r		r			rr
8	Lais									rr
9	Mara						r			
10	Sandro				r					
11	Sara									rr
12	Yuri									rr

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Esse terceiro mapeamento permite visualizar que os alunos têm mais dificuldade para usar o grafema ‘rr’ em contexto intervocálico, pois seis alunos redigiram ‘cachoro’ no lugar de *cachorro* e quatro redigiram ‘garafa’ no lugar de *garrafa*. Tal fato poderia denotar que esses alunos desconhecem a necessidade do dígrafo como marcador do fonema /r/ nesse contexto, contudo, na redação da palavra *girafa*, seis alunos notaram ‘girrafa’, havendo ainda a aluna Jade que notou ‘corruja’, no lugar de *coruja*. Deduz-se, portanto, que esses doze alunos ainda não internalizaram a regra de uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ no ambiente intervocálico e, por vezes, usam ambos os grafemas no ambiente intervocálico, sem critério.

Morais (2007, p. 46) defende que “... ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber”. Nessa concepção de ensino é essencial identificar o que os estudantes já sabem e o que ainda não dominam em termos de conhecimentos ortográficos, a fim de elaborar atividades compatíveis com sua capacidade de reflexão.

Avaliações diagnósticas são instrumentos didáticos, que auxiliam no planejamento das intervenções pedagógicas; permitem mapear os avanços individuais alcançados por cada aluno da turma; e, constituem, inclusive, uma oportunidade de reflexão para o docente sobre sua atuação naquele grupo, durante determinado período letivo.

Os resultados dos três mapeamentos contribuíram para compreender que grande parte da turma tem necessidade de revisar as regras fonográficas contextuais do PB, além é claro de outras particularidades da escrita convencional. E mesmo que haja um pequeno número de alunos que escrevem cometendo poucos desvios ortográficos, defende-se que refletir sobre as regularidades fonográficas colabora para o desenvolvimento do conhecimento linguístico de todos os matriculados nessa etapa de escolaridade.

As atividades reflexivas cooperam com o conhecimento linguístico de todos os alunos, por explorarem várias habilidades cognitivas importantes como: comparar palavras, identificando a posição do grafema na palavra; reconhecer que há mudança de sonoridade do grafema, dependendo da posição em que ele aparece na palavra e, por fim, sintetizar o observado, formulando a regra de uso daquele grafema naquele conjunto específico de palavras.

Posto isto, as atividades elaboradas, na presente pesquisa de intervenção educacional foram aplicadas para toda a turma e as respostas de todos os alunos são descritas e analisadas no próximo capítulo.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. (ANTUNES, 2003, p. 36).

A prática pedagógica do ensino da norma ortográfica deve estar alinhada a duas importantes questões: o que os alunos podem compreender e o que eles necessitam memorizar (PCN, 1997; 1998; MORAIS, 2010 e ZORZI, 2003). Sendo assim, ao ajudar os alunos na compreensão das regularidades fonográficas, colabora-se para que eles sejam capazes de ler e escrever palavras, que lhes são desconhecidas, além de aliviar a sobrecarga de memória.

Como a presente pesquisa está direcionada ao estudo e à aprendizagem das correspondências fonográficas contextuais, busca-se, então, analisar diferentes encaminhamentos didáticos utilizados, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, para a compreensão dos contextos de uso dos grafemas: ‘r’ e ‘rr’ intervocálicos (como representações dos róticos /r/ e /R/, conhecidos popularmente como ‘r-fraco’ e ‘r-forte’, respectivamente).

Na sequência, encontram-se descritos e analisados os dados coletados com os sujeitos participantes desta pesquisa de intervenção escolar. São retomadas algumas atividades aplicadas, buscando listar o número de alunos que responderam dentro do esperado para a atividade formulada.

Na descrição e análise das três primeiras atividades, a turma está separada em dois grupos: Grupo 1 (G1) composto pelos doze alunos listados no terceiro mapeamento (Quadro 13) e Grupo 2 (G2) composto pelos outros dezoito alunos, pois se acreditava que o G2 poderia apresentar um rendimento superior nestas atividades, já que não cometerem desvios de uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ intervocálico na avaliação diagnóstica escrita de palavras. Entretanto, não houve diferença considerável entre as respostas dadas por G1 e G2. Dessa forma, nas descrições e análises das outras sete atividades, as respostas dadas por toda a turma (30 alunos) estão transcritas nos quadros e a interpretação dos dados é feita, considerando a turma como um único grupo.

Há ainda o registro do número de alunos que não responderam o esperado na atividade e a transcrição de algumas dessas respostas, pois se parte do pressuposto de que as respostas

não esperadas trazem pistas importantes para o professor-pesquisador buscar compreender como se deu a produção de significado do aprendiz, quais possíveis caminhos o levaram a responder de forma inusitada. Melhor dizendo, são essas respostas não esperadas que, geralmente, podem deflagrar os equívocos ocorridos na formulação dos enunciados e dos questionamentos elaborados pelo professor.

Com o intuito de dar fidedignidade aos dados, as frases dos estudantes, que estão transcritas na presente pesquisa, apresentam tanto desvios ortográficos quanto desvios de: acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, pontuação, entre outros. Equívocos considerados comuns nessa etapa de ensino. Os recursos gráficos utilizados para destacar as frases transcritas são: inseri-las entre aspas, quando se encontram no corpo do texto; e registrá-las em itálico, quando estão reproduzidas dentro dos quadros.

Na seção a seguir, são descritas e analisadas as respostas dadas pelos alunos para as três primeiras atividades, que compõem o conjunto de atividades: “Ortografia: alguns usos da letra R”, confrontando as respostas dadas por G1 e G2. Posteriormente, há outras sete seções, nas quais são descritas e analisadas as respostas dadas por toda a turma às outras sete atividades.

5.1 Descrição e análise das atividades: (1), (2) e (3).

A primeira atividade elaborada consiste numa série de perguntas sobre aspectos sonoros e posicionais do grafema ‘r’, a partir da comparação de conjuntos compostos por palavras.

Há dois conjuntos de palavras: o primeiro com palavras em que o grafema ‘r’ é usado em contexto intervocálico, logo esse grafema deve ser lido como vibrante simples /r/. No segundo conjunto, por sua vez, há palavras com grafema ‘r’ inicial, e obviamente deve ser lido como uma vibrante complexa /R_/. Há ainda a preocupação na elaboração da atividade de contemplar todas as sílabas possíveis, no intuito de levar os alunos a confrontarem, por exemplo, /ru/ de curumim com um /Ru/ de ruído.

A primeira parte do enunciado pede para grifar as sílabas em que a letra R aparece em todas as palavras de ambos os conjuntos. O propósito era que ao grifar o aluno percebesse que o grafema ‘r’ no conjunto 1 está sempre após uma vogal e no conj. 2 sempre no início da palavra. O enunciado pedia, então, que se respondesse às questões. Reproduzem-se, na Figura 4, as três primeiras atividades.

Figura 4: “Atividades (1), (2) e (3)”

1. **Grife** as sílabas em que aparece a letra **R** e **responda** as perguntas abaixo.

Conjunto 1	Conjunto 2
curumim América culturas diferente	origem cerâmica história
	Roça recado rede Riacho raiz religião Relevo reserva ruído

a) A letra **R** possui a mesma sonoridade nos dois conjuntos de palavras?

b) Qual é a sonoridade da letra **R** no conjunto 1?

c) Releia todas as palavras do conjunto 1. Quais letras estão antes da letra **R**?

d) Qual é a sonoridade da letra **R** no conjunto 2?

e) Qual é a posição da letra **R** nas palavras do conjunto 2?

2. Escreva a regra de uso da letra **R** no conjunto 1.

3. Escreva a regra de uso da letra **R** no conjunto 2.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Parte-se da ideia de que perguntas pertinentes sobre esses dois aspectos são importantes para a compreensão do uso do grafema ‘r’: a questão da diferença sonora e a posição do grafema em cada conjunto de palavras. Conseguir respondê-las, portanto, auxiliaria na posterior formulação das regras de uso do grafema em cada conjunto de palavras: atividades (2) e (3).

Em outras palavras, os conjuntos formados por palavras são tomados como referência para a checagem do que está sendo perguntado, no intuito de possibilitar que os estudantes pudessem perceber as razões de uso do grafema em cada conjunto, por meio das respostas dadas.

Tanto a primeira ação requisitada “grife as sílabas” quanto às cinco perguntas subsequentes têm como objetivo funcionar como “andaimes” para a formulação das regras de uso desse grafema.

Entende-se, no presente trabalho, “andaime” como “um auxílio visível ou audível que um membro do grupo mais experiente de uma cultura pode dar ao aprendiz” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 26). Conforme Bortoni-Ricardo (2012),

O termo foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), cujo principal interesse são as formas institucionais pelas quais a cultura é transmitida. Subjacente ao seu trabalho, revela-se a noção de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)** avançada por Vygotsky (1997). Segundo esse autor russo, a ZDP é o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem nenhuma assistência e o que consegue mediante assistência de um par mais experiente. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 26, grifo nosso).

Sendo assim, os questionamentos (a), (b) e (d) contemplam os aspectos sonoros do grafema ‘r’ e os questionamentos (c) e (e) contemplam a posição na palavra em que o grafema aparece. Pressupõe-se que os alunos usariam as respostas dadas a esses questionamentos para redigir as regras de uso do grafema ‘r’ dos dois conjuntos. No entanto, os ‘andaimes’ não se mostraram eficientes, como será demonstrado pelos resultados descritos nos próximos parágrafos.

A primeira ordem da atividade (1) “Grife as sílabas em que aparece a letra R” não foi bem compreendida por vários alunos. Dos doze alunos que compõem o G1, quatro estudantes destacaram as palavras inteiras e não apenas as sílabas como indicado na atividade. Ao confrontar esse dado com as respostas de G2, observou-se que onze estudantes grifaram as sílabas e sete grifaram as palavras inteiras.

Constata-se, portanto, que a noção de sílaba como elemento formador de palavra ainda não foi totalmente construída ou os estudantes não estão habituados a realizarem atividades escritas com essa terminologia. Ao caracterizar os níveis de consciência fonológica, Alves (2012) afirma que

A capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem entre as crianças. No português, a sílaba é facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala. Assim, a consciência silábica é adquirida bastante cedo, anteriormente à alfabetização. Em outras palavras, a análise da unidade ‘sílaba’ exige menos esforço por parte do falante do que a análise no nível dos segmentos (ou seja, dos sons). (ALVES, 2012, p. 34).

Na elaboração da atividade, acreditou-se que a ação de “grifar as sílabas” ajudaria na diferenciação fonológica das sílabas /ra/ de ‘culturas’ e /Ra/ de ‘raiz’, por exemplo.

Pretendia-se focalizar a diferença entre a vibrante simples, também conhecida como tepe ou tap /r/ e a vibrante múltipla /R/ usada em início de palavra.

Verificou-se, porém, que grande parte dos alunos (onze alunos do total de trinta alunos da turma) não atendeu ao requisitado. O que de certa forma prejudicou o entendimento das questões propostas sobre sonoridade e valor posicional do grafema 'r' intervocálico e inicial

Privilegia-se, no presente trabalho pedagógico, o termo *sonoridade*, como a expressão de uma interface entre a fonética e a fonologia e também por ser um vocábulo de sentido mais amplo, podendo, portanto, ser empregado nesta etapa de escolaridade. Nas atividades orais que antecederam a aplicação das atividades escritas, a professora-pesquisadora usava os termos “sonoridade” e/ou “som” para fonema, por concordar com Morais (2010),

[...] crianças com ótima ortografia conseguem muitas vezes explicar perfeitamente as regras a seu modo, com seu linguajar, sem ter que dominar precocemente expressões próprias da gramática normativa. (MORAIS, 2010, p. 81).

Para a primeira pergunta da atividade “A letra R possui a mesma sonoridade nos dois conjuntos de palavras?”, esperava-se que os alunos respondessem “não”. Entretanto, pela análise das respostas dadas por estudantes de G1, percebe-se que há dificuldade para perceber a diferença entre os fonemas /r/ e /R/, já que quatro alunos responderam “sim” para a questão.

Por conseguinte, as questões: (b) “Qual é a sonoridade da letra R no conjunto 1?” e (d) “Qual é a sonoridade da letra R no conjunto 2?” também se revelaram de difícil compreensão para G1. A resposta esperada para a questão (b) é “sonoridade fraca”, pois se trata de uma vibrante simples. Dos estudantes de G1, três responderam “forte”, sendo mais singular a resposta do aluno César, que, apesar de ter sinalizado para a questão (a) que a sonoridade da letra R “não” era mesma nos dois conjuntos, registrou a mesma resposta: “forte”, tanto para a questão (b) quanto para a questão (d).

Para a questão (d), a resposta esperada é “sonoridade forte”, pois se trata de uma vibrante múltipla usada em início de sílaba em começo de palavra. Nota-se que tal diferenciação é difícil, pois quatro estudantes de G1 responderam “fraca”, além das respostas não esperadas listadas no Quadro 14.

Quadro 14: A sonoridade do grafema ‘r’ nos conj. 1 e 2 (respostas de G1)

Alunos		Mesma sonoridade		Sonoridade de ‘r’ conj. 1		Respostas inusitadas	Sonoridade de ‘r’ no conj. 2		Respostas inusitadas
		sim	Não	forte	fraca		forte	fraca	
1	Beatriz		X	x				x	
2	Carlos		X	x			X		
3	Eva		X		X			x	
4	Flávia		X		X		X		
5	Guido	x		x				x	
6	Jade	x				<i>dela mesma</i>			<i>a mesma</i>
7	Jonas	x				<i>dele mesmo</i>			<i>dele mesmo</i>
8	Lais		X		X		X		
9	Mara		X			<i>de r</i>			(Resp. ininteligível)
10	Sandro		X			<i>Duro</i>			<i>Rancho</i>
11	Sara	x				<i>Médio</i>		x	
12	Yuri		X		X		X		

Legenda: O ‘x’ em negrito corresponde à resposta esperada para a questão.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Conclui-se, então, que aspectos de consciência fonológica em relação aos róticos simples e múltiplo, ou seja, /r/ e /R/, não foram devidamente construídos. Alves (2012, p. 39) enfatiza que “[...] a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua”. O autor alega ainda que “[...] o reconhecimento de um único segmento exige maior habilidade do ouvinte/falante, para ser manipulado na produção de novas palavras” (ALVES, 2012, p. 39).

Apesar de atividades orais, com perguntas similares a essas, terem sido conduzidas pela professora-pesquisadora em aulas anteriores, deduz-se que a dificuldade encontrada pelos alunos na execução da atividade 1 está não só na distinção das sílabas em que o grafema ‘r’ aparece, mas também na nomeação desses dois sons como “fraco” e “forte”, róticos: /r/ e /R/, respectivamente. Os alunos Jade e Jonas usaram expressões comuns do trabalho comparativo realizado oralmente em classe sobre a sonoridade do grafema ‘s’ inicial e ‘s’ intervocálico, no qual a sonoridade do ‘s’ inicial era classificada como “dele mesmo” e a sonoridade do ‘s’ intervocálico como /z/, tanto pela professora-pesquisadora quanto pelos alunos ao tentarem formular a regra de uso do grafema ‘s’ nos dois contextos citados.

Como são correspondências fonográficas contextuais, a posição do grafema na palavra interfere na regra de uso do grafema ‘r’. Melhor dizendo, o fator posicional é chave para a compreensão dessa regularidade. Sendo assim, a observação por parte do aluno sobre onde o grafema aparece na palavra é relevante para que este aluno possa formular a regra de uso desse grafema.

As questões (c): “Releia todas as palavras do conjunto 1. Quais letras estão antes da letra R?” e (e): “Qual é a posição da letra R nas palavras do conjunto 2?” têm como objetivo proporcionar que o aluno focalize o contexto de uso do grafema. O Quadro 15 apresenta a transcrição das respostas de G1.

Quadro 15: Valor posicional da letra ‘r’ nos conj. 1 e 2 (respostas de G1)

Alunos		Quais letras estão antes da letra R nas palavras do conj. 1?	Qual é a posição da letra R nas palavras no conjunto 2?
1	Beatriz	<i>u, e, u, e, o, e, o</i>	<i>comeso de palavra</i>
2	Carlos	<i>A, e, u</i>	<i>Forte</i>
3	Eva	<i>U, é, e, u, o, e, ó</i>	(Em branco).
4	Flávia	<i>As vogais</i>	<i>A posição da letra R no conjunto 2 é na frete de uma vogal.</i>
5	Guido	<i>U, E, O</i>	<i>No começo da palavra.</i>
6	Jade	<i>As vogais</i>	(Em branco).
7	Jonas	<i>u, é, e, u, o, n, ó</i>	<i>A primeira</i>
8	Lais	<i>Uma vogal</i>	<i>Que todas elas estão no início de uma palavra</i>
9	Mara	<i>É uma vogal</i>	<i>No começo</i>
10	Sandro	<i>u-é-e-u-o-e-ó</i>	<i>Primeira sílaba</i>
11	Sara	<i>as vogais</i>	<i>No começo da palavra</i>
12	Yuri	<i>letra e esta antes da R</i>	<i>Primeira</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

As respostas obtidas em G1 estão coerentes com o esperado para as duas questões. Nota-se, contudo, que houve equívoco na listagem do aluno Jonas, ao inserir junto às vogais a letra ‘n’ na resposta para a questão (c). Já, em relação à questão (e), observa-se que duas alunas: Eva e Jade deixaram de respondê-la. O aluno César redigiu “forte” como resposta para a questão (e), tendo já redigido essa mesma resposta para as questões (b) e (d).

Deduz-se, pelo exposto, que identificar o aspecto posicional é mais fácil para os alunos que as diferenças de sonoridade da letra ‘r’ contidas nas palavras destacadas nos conjuntos 1 e 2.

Embora a questão (c) tenha sido respondida por G1 de forma satisfatória, a professora-pesquisadora constata que poderia ter formulado o questionamento de modo a contemplar o contexto intervocálico explicitamente, pois acredita que é o contexto intervocálico o aspecto relevante para o uso de ‘r’ nas palavras do conj. 1, pois em todas elas esse grafema é pronunciado /r/.

Dado o exposto, estão sintetizadas, no Quadro 16, as respostas obtidas para as atividades (2) e (3) em que se requisita aos alunos que escrevam a regra de uso da letra R nos dois conjuntos.

Quadro 16: Regra de uso do grafema ‘r’ nos conj. 1 e 2 (respostas do G1)

Alunos		Regra de uso da letra R no conj. 1	Regra de uso da letra R no conj. 2
1	Beatriz	<i>Ele está entre sílabas a sonoridade é forte.</i>	Ele esta no começo da palavra e a sonoridade é fraca.
2	Carlos	(Em branco.)	“Porque no RR arranha a garganta.”
3	Eva	(Em branco.)	(Em branco.)
4	Flávia	(Em branco.)	(Em branco.)
5	Guido	(Em branco.)	(Em branco.)
6	Jade	<i>Ele sempre fica entre vogais.</i>	Elas também pode começa a palavra.
7	Jonas	(Em branco.)	(Em branco.)
8	Lais	<i>Que ela sempre está no meio de 2 vogais.</i>	<i>Que ela sempre está antes de uma vogal.</i>
9	Mara	<i>Antes da vogal no meio.</i>	<i>No início de palavra.</i>
10	Sandro	(Em branco.)	(Em branco.)
11	Sara	<i>A regra é que quando ela está depois das vogais a letra R fica com a sonoridade média.</i>	<i>Ela está no começo da palavra a sonoridade fica fraca.</i>
12	Yuri	<i>Origem</i>	<i>Riacho</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

O fato de seis alunos deixarem as atividades (2) e (3) em branco já é suficiente para ilustrar que as questões de (a) a (e) não foram estratégias de *andaimagem* eficazes para a redação da regra de uso da letra ‘r’ em cada conjunto. Tal fato, no entanto, não invalida a discussão das respostas dadas por aqueles que tentaram formular as regras.

Observa-se que apenas duas alunas, Beatriz e Sara, contemplaram, na redação das regras formuladas, os dois aspectos abordados nas questões anteriores: a sonoridade de ‘r’ e a posição em que se encontra na palavra. Ambas, contudo, apresentaram “problemas” na redação das regras quanto à caracterização da sonoridade da letra em cada conjunto. Beatriz simplesmente inverteu as características sonoras da letra ‘r’ em cada conjunto, alegando ser “forte” no contexto intervocálico (conj. 1) e “fraca” no início de palavra. Sara, por sua vez, criou uma nova classificação, ao dizer tratar-se de sonoridade “média” da letra ‘r’ intervocálica e equivocou-se ao afirmar que a letra ‘r’ inicial tem sonoridade “fraca”. As alunas Jade e Lais contemplaram apenas o fator posicional da letra, logo não foram capazes de redigir a regra de uso do grafema destacado. Por fim, o aluno Yuri apenas reproduziu exemplos contidos nos conjuntos 1 e 2.

Como contraponto ao exposto, passa-se à análise das respostas dadas pelos outros dezoito alunos da turma (G2), pois um dos objetivos deste estudo é descobrir se as estratégias de *andaimagem* elaboradas para facilitar a reflexão sobre as correspondências fonográficas contextuais são eficientes.

Quadro 17: Regra de uso do grafema ‘r’ nos conj. 1 e 2 (respostas do G2).

Alunos	Regra de uso da letra R no conj. 1	Regra de uso da letra R no conj. 2
1 Alice	<i>Entre vogais.</i>	<i>Antes de vogais.</i>
2 Carlos	<i>Ela tem que estar entre vogais.</i>	<i>Ela tem que estar antes das vogais ou no início das sílabas.</i>
3 Dora	<i>Ela está entre sílabas.</i>	<i>Ela está antes de vogais.</i>
4 Elis	(Em branco.)	(Em branco.)
5 Fábio	<i>Ele está com o som do r mesmo e aparece mesmo no meio da palavra.</i>	<i>tem o som de r mesmo e se encontra no começo da palavra.</i>
6 Flávio	<i>a letra R esta no meio de duas vogais.</i>	<i>a letra R esta no comeso das palavras.</i>
7 Flora	(Em branco.)	(Em branco.)
8 Iara	(Em branco.)	(Em branco.)
9 Iris	(Em branco.)	(Em branco.)
10 Lara	<i>Que ele tem o som de R mesmo</i>	<i>De dois RR</i>
11 Lia	<i>Ela para ter som fraco ela tem que estar entre duas vogais.</i>	<i>Para ter som forte tem que está antes das vogais.</i>
12 Maia	<i>Todas as letras R estão depois de uma vogal.</i>	<i>Todas as letras R estão no começo da palavra.</i>
13 Manu	(Em branco.)	(Em branco.)
14 Max	(Em branco.)	(Em branco.)
15 Paula	<i>O r pode ser usado no meio de consoante.</i>	(Em branco.)
16 Rita	(Em branco.)	(Em branco.)
17 Rosa	<i>Ele tem sonoridade fraca e sempre está entre vogais.</i>	<i>Ele está no início da frase com sonoridade forte.</i>
18 Tomás	<i>A sonoridade é delas mesmas e elas estão entre duas vogais.</i>	<i>A sonoridade é de dois RR e todas elas estão no início de uma sílaba.</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Entre os dezoito que não apresentaram desvios ortográficos quanto ao uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ em contexto intervocálico, há sete alunos que preferiram não responder às atividades (2) e (3).

Entre aqueles que tentaram redigir as regras de uso, constatam-se as mesmas dificuldades já relatadas anteriormente: cinco alunos contemplaram apenas o aspecto posicional na redação da regra, a saber: Alice, Carlos, Dora e Flávio e Maia. A aluna Lara contemplou na redação das regras apenas a questão da sonoridade.

Apenas as alunas Lia e Rosa foram capazes de redigir as regras contemplando os dois aspectos: sonoridade e posição do grafema na palavra. O aluno Fábio tentou contemplar os dois aspectos, entretanto, na redação das regras não soube diferenciar o aspecto sonoro da letra ‘r’ que no conj. 1 é de uma vibrante simples e no conj. 2 de vibrante múltipla, pois ele categorizou o som dos dois conjuntos como “o som do r mesmo”.

De acordo com o exposto, reconhece-se que as perguntas formuladas não constituíram suporte suficiente para facilitar a formulação das regras de uso do grafema ‘r’ como vibrante

simples ('r' fraco') em contexto intervocálico e do grafema 'r' com vibrante múltipla ('r' forte) em início de palavra. Como afirma Moita-Lopes (1996),

Assim, a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula. (MOITA-LOPES, 1996, p. 96).

A análise das respostas de G1 e G2 permite concluir que é necessário reformular a atividade (1), buscando estratégias de *andaimagem* mais eficientes ou simplesmente intensificar o número de atividades orais. Foram feitas várias atividades orais antes da aplicação da SD escrita, entretanto em nenhuma delas a professora registrou, por escrito, as regras formuladas por alguns alunos, ela apenas mediou oralmente essa formulação, buscando as formulações completas e adequadas. Percebe-se, portanto, que tal mediação oral foi insuficiente.

Após as formulações orais das regras por alguns alunos, uma alternativa é que a professora se torne um escriba, e registre algumas dessas regularidades, no quadro da sala, questionando o grupo sobre elas: qual está incompleta?; qual aspecto faltou colocar na regra? Por que esse aspecto é importante? entre outros questionamentos orais.

5.2 Descrição e análise da atividade (4)

Faz-se, nos parágrafos a seguir, uma análise da atividade (4), que aborda o uso do grafema 'rr' em contexto intervocálico. Na Figura 2, reproduz-se o segundo fragmento do conjunto de atividades: "Ortografia: alguns usos da letra R" (Anexo B).

Figura 5: Atividade (4)

6 **Observe**, agora, o uso de RR nas palavras do conjunto 3 e **responda**:

Conjunto 3

carrapato arroz terra barro carroça corrida
erro churrasco torrada irresponsável irreal

- a) A sonoridade das letras RR nas palavras do conjunto 3 é semelhante à sonoridade da letra R encontrada no conjunto 1 ou no conjunto 2?
-
- b) Quais letras vêm antes do RR nas palavras do conjunto 3?
-
- c) Se escrevermos essas palavras com apenas uma letra R, elas serão lidas da mesma maneira? Por quê?

Fonte: Elaborada para esta pesquisa

O conjunto 3 é formado por palavras reais em que o grafema ‘rr’ representa a vibrante múltipla /R_/ (‘r’ forte) em contexto intervocálico. As três perguntas formuladas na atividade (4) visam levar os alunos a estabelecer comparações com os dois conjuntos anteriores, possibilitando que eles percebam que a sonoridade do grafema ‘rr’ é semelhante a sonoridade do grafema ‘r’ inicial (exemplificado no conjunto 2) e o contexto de uso é o mesmo ilustrado no conjunto 1, isto é, intervocálico, diferindo, porém, na sonoridade. Em resumo, o objetivo da atividade é estimular a reflexão sobre o contraste fonêmico existente entre a utilização da vibrante simples (‘r’ fraco) e a vibrante múltipla (‘r’ forte) — /r/ e /R/, respectivamente — no ambiente intervocálico.

A resposta esperada para primeira pergunta: “A sonoridade das letras RR nas palavras do conjunto 3 é semelhante à sonoridade da letra R encontrada no conjunto 1 ou no conjunto 2?” é “Conjunto 2”, pois caberia aos alunos confrontarem, por exemplo, a pronúncia da sílaba ‘ra’ de ‘carrapato’ e de ‘raiz’, para perceberem que se trata do mesmo fonema.

Ao investigar as respostas dadas por G1, constatou-se que grande parte não compreendeu a pergunta, pois foram incapazes de estabelecer a comparação da sonoridade do grafema ‘rr’ encontrado em palavras do conjunto 3 com a sonoridade do grafema ‘r’ inicial ilustrada nas palavras do conjunto 2. Nove dos doze alunos redigiram apenas a palavra “não” como resposta para a questão (a) da atividade 4. O aluno Guido respondeu: “Não. O RR é mais forte.” e o aluno Yuri respondeu: “A sonoridade RR é forte”. Houve ainda o aluno

Sandro que não respondeu a essa questão. Para estabelecer um confronto com os outros dezoito alunos da turma, listam-se abaixo as repostas dadas.

Quadro 18: A sonoridade do grafema ‘rr’ no conj. 3 (respostas do G2)

Tipos de repostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos
Resposta esperada	“Semelhante às palavras do Conjunto 2”	06
Resposta não esperada, mas correta	“Forte”	02
Respostas incoerentes	“não”	06
Respostas inusitadas	“Sim é o mesmo som.” “É”	02
Não responderam	(Em branco)	02

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Identifica-se, portanto, que a pergunta (a) da atividade (4) foi de difícil compreensão para esse grupo de alunos. O número total de respostas “não” chega a quinze (nove em G1 e seis em G2). Esse resultado permite indagar qual seria a grande dificuldade para a compreensão da questão. Hipóteses a serem consideradas são:

- a complexidade do reconhecimento da sonoridade da vibrante múltipla grafada como ‘rr’ no conjunto 3 e como ‘r’ inicial no conjunto 2;
- a dificuldade em retomar os conjuntos 1 e 2 presentes na página para estabelecer a comparação da sonoridade do grafema ‘rr’ do conjunto 3;
- o possível não entendimento da palavra *semelhante*; a complexidade da conjunção alternativa *ou* presente no final da questão e , até mesmo,
- a extensão do questionamento.

Algumas dessas hipóteses vão além do conhecimento ortográfico e fonológico dos alunos, pois podem envolver dificuldades no processamento de leitura, isto é, questões de letramento escolar. Muitos desses alunos provavelmente não tenham sido expostos a questionamentos como de (a) da atividade 4. Daí a dificuldade de entendimento do que está sendo perguntado.

A verificação dessas hipóteses demandaria novas intervenções educacionais para tentar evocar quais significados são construídos diante de um questionamento como esse. Para nos ater aos limites da presente pesquisa, salienta-se que o questionamento foi ineficiente, visto que não foi capaz de suscitar a comparação desejada em grande parte da turma.

Como já comentado, as alternativas viáveis são: investir mais em atividades orais e, inclusive, reformular esse questionamento em particular.

A segunda pergunta: “Quais letras vêm antes do RR nas palavras do conjunto 3?” tem como finalidade destacar a questão da posição: ambiente intervocálico. Logo, a resposta esperada é “As Vogais” ou a listagem dessas vogais.

No G1, nove responderam adequadamente, ora redigindo como resposta: “as vogais”, ora, listando cada uma delas presentes nas palavras exemplificadas no conjunto 3. Entretanto, os alunos Beatriz e Jonas listaram além das vogais, sílabas inteiras que antecedem o grafema ‘rr’, como: ‘te’ de *terra* e ‘chu’ de *churrasco*; demonstrando, dessa forma, confusão nas noções de ‘letras’ e ‘sílabas’.

É interessante relatar o exemplo do aluno Yuri que simplesmente redigiu como resposta: “a de arroz”. Essa resposta não está totalmente errada, visto ser a vogal ‘a’ a letra que vem antes do ‘rr’, indica, porém, uma incompletude na redação da resposta, pois se esperava que o aluno verificasse que em todas as palavras do conjunto 3 são “as vogais” que antecedem a ocorrência do dígrafo ‘rr’, já que é essa característica que denota o ambiente intervocálico de utilização desse dígrafo. Interpreta-se, portanto, que respostas incompletas, como as de Yuri, podem prejudicar o desenvolvimento da habilidade de generalização comumente exigida na formulação de regras de uso de grafemas.

Novamente, contraponto esses resultados com as respostas expressas pelos alunos de G2, verificou-se que: doze responderam o esperado, a saber: “as vogais” ou “a, e, i, o, u”. Contudo, houve dois alunos que citaram também sílabas, além das vogais (Fábio e Max); a aluna Paula que respondeu apenas “churrasco”; o aluno Flávio que redigiu como resposta “uma vogal e uma sílaba”; a aluna Manu escreveu simplesmente “As sílabas” e a aluna Rita não respondeu ao questionamento.

Assim sendo, as análises das respostas às questões (a) e (b) comprovam novamente que o aspecto posicional foi mais facilmente identificado pelos alunos avaliados que os aspectos sonoros dos grafemas destacados.

Já a questão (c): “Se escrevermos essas palavras com apenas uma letra R, elas serão lidas da mesma maneira? Por quê?” pretende levar o aluno a perceber a mudança sonora para a vibrante simples /r/ (‘r’ fraco), formando assim palavras inexistentes.

Como a finalidade da análise da questão (c) é descobrir quais argumentos podem ser usados pelos alunos de 6º ano de escolaridade para justificar a substituição do dígrafo ‘rr’ no contexto intervocálico, buscou-se agrupar as respostas dadas pelos trinta alunos avaliados (G1 e G2) em grupos de acordo com o conteúdo expresso nas respostas. Cada grupo de respostas é

acompanhado pela transcrição de respostas dadas pelos estudantes e o respectivo quantitativo de alunos que responderam de forma similar. Esses dados estão dispostos no Quadro 19.

Quadro 19: Tipos de respostas dadas para a questão (c) da Atividade (4)

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta	Quantitativo de alunos
Resposta esperada, que contempla a diferença sonora existente entre o uso de ‘r’ e ‘rr’ em contexto intervocálico.	<i>Não, pois a letra r possui sons diferentes e as letras rr são fortes, um r só deixa o som mais fraco. Não, um R só fica fraco e aquele conjunto de palavras tem o som forte. O som do r vai ficar fraco e você vai ler errado. Não porque não vai ficar com o mesmo som. Não. Porque a sonoridade da letra R sozinha é diferente da outra. Não, porque ela ia ficar com um som fraco. Não, porque os dois R dão um som mais forte. Não porque não vai ficar com a mesma sonoridade.</i>	08
Resposta, que contempla a questão da sonoridade, mas de redação confusa.	<i>Não por que uma é forte e a outra fraca. Não. Porquê ele ficará fraco. Não, porque elas terão som fraco e elas tem som forte. Não seriam lidas do mesmo jeito porque ela iria ter uma sonoridade fraca. Não, por quê o som dessas palavras são fracos e senciveis.</i>	05
Resposta, que contempla apenas o aspecto gráfico	<i>Não. Porque r e diferente rr. Não, porque se botamos carinho com 2 r ficaram carinho.</i>	02
Resposta restrita à noção de ‘certo’ e ‘errado’	<i>Não porque a palavra estaria errada. Não porque iam ser lidas de maneira errada. Não. Porque sairia em um tom errado.</i>	03
Resposta de caráter avaliativo, subjetivo	<i>Não. Vai ficar uma palavra estranha. Não, porque são lidas de uma maneira diferente. Não elas serão lidas com sonoridade diferente. Não, porque o som e diferente.</i>	04
Resposta incompleta	<i>Não</i>	02
Resposta equivocada	<i>Por tem a mesma pronucia</i>	01
Resposta ausente	<i>(Em branco).</i>	05

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

No primeiro grupo de resposta, nota-se que, apesar da grande variedade de redações possíveis, esses oito alunos foram capazes de usar o aspecto da sonoridade como fator diferencial na leitura das palavras do conjunto 3, caso essas fossem escritas com apenas uma letra ‘r’. Entende-se como satisfatório esse resultado (26% de respostas adequadas) porque se está trabalhando a partir de uma situação hipotética e também com um reconhecimento da mudança fonológica ocorrida devido a supressão de um grafema ‘r’ no contexto intervocálico.

As respostas inseridas no segundo grupo estão próximas da resposta esperada, pois de alguma forma contemplam a questão da diferença de sonoridade entre o uso de ‘r’ e ‘rr’ em ambiente intervocálico. No entanto, é necessário separá-las do primeiro grupo, pois apresentam problemas de redação, que tornam o conteúdo expresso muito vago e impreciso, como a utilização de anáforas, como os indefinidos “uma” e “outra” e os pessoais “ela”, “ele”, “elas”, que estão esvaziadas de suas referências. Acredita-se que exercícios de reescrita coletiva possam contribuir para melhor estruturação dessas cinco respostas, visando torná-las mais próximas das oito apresentadas no primeiro grupo analisado.

As duas respostas que contemplam apenas o aspecto gráfico são consideradas distantes do esperado, já que na questão (c) o foco da pergunta era a leitura das palavras caso houvesse mudança na forma escrita, com a supressão de uma letra ‘r’ do dígrafo ‘rr’. Percebe-se, por exemplo, que a aluna Dora que redigiu: “Não, porque se botamos carinho com 2 r ficaram carinho”, não foi capaz de revisar sua resposta e perceber que seu argumento está invalidado pelo simples fato dela escrever as duas palavras ‘carinho’ da mesma forma. Essa falta de cuidado com a revisão das frases redigidas é preocupante nessa fase de ensino, pois as palavras ‘carinho’ e ‘carrinho’ estão grafadas em caixa alta no enunciado da atividade subsequente à questão (c) da atividade (4), isto é, a comparação entre vocábulos “carinho” e “carrinho” é o ponto de partida para a atividade (5).

As três respostas inseridas no terceiro grupo comprovam a institucionalização das ideias de ‘certo’ e ‘errado’, pois esses alunos preferiram reduzir a mudança sugerida à ideia de ‘erro’ a explicar como seriam lidas as palavras, caso se subtraísse uma letra ‘r’ do dígrafo ‘rr’. De forma análoga, há quatro respostas do quarto grupo, nas quais o uso das palavras ‘estranha’ e ‘diferente’ possuem um sentido subjetivo e não demonstram que a diferenciação sonora entre ‘r’ e ‘rr’ no ambiente intervocálico foi compreendida, considerando seu aspecto fonêmico.

Por fim, há dois alunos que responderam corretamente à pergunta, mas não foram capazes de escrever a justificativa. Há ainda uma resposta totalmente equivocada e de certa forma ininteligível: “Por tem a mesma pronúcia”. Claro está que a supressão de uma letra ‘r’ do dígrafo ‘rr’ contidos nas palavras do conjunto 3 altera a pronúncia desses vocábulos. É significativo também o número de alunos que não responderam a esse questionamento, a saber: Fábio, Flora, Iara, Rita e Yuri.

A reescrita das sentenças transcritas no segundo grupo pode ser uma estratégia didática para melhorar o entendimento da questão tanto dos cinco alunos que a redigiram quanto dos outros alunos que redigiram os outros tipos de respostas: as que contemplam

apenas o aspecto gráfico, as restritas à noção de ‘certo’ e ‘errado’, as de caráter avaliativo, as incompletas, a equivocada e também os cinco alunos que sequer responderam a esse questionamento.

5.3 Descrição e análise da atividade (5)

A quinta atividade visa propiciar que os alunos comparem aspectos sonoros e posicionais do uso dos grafemas ‘r’ e ‘rr’. É composta por sete perguntas, partindo das palavras ‘carinho’ e ‘carrinho’. As três primeiras questões são de natureza semântica, no intuito de fazer o estudante perceber que mudanças gráficas podem acarretar mudanças de significado. A quarta pergunta versa sobre o aspecto sonoro. A quinta e sexta questões são mais complexas, pois visam que os alunos retomem os critérios de formação dos três conjuntos de palavras, que apareceram nas atividades (1) e (4). A última pergunta aborda o aspecto posicional do dígrafo ‘rr’ – usado exclusivamente em contexto intervocálico – partindo de uma realidade hipotética: “É possível começar uma palavra com RR na Língua Portuguesa?” e requisitando a justificativa. Na Figura 6, há a reprodução da Atividade (5).

Figura 6: Atividade (5)

7 **Leia** as palavras “**CARINHO**” e “**CARRINHO**” com atenção para responder as questões.

a) As duas palavras têm o mesmo significado?

b) Qual dessas duas palavras é uma demonstração de afeto?

c) Qual das duas palavras dá nome a um brinquedo?

d) As duas palavras são lidas da mesma forma?

e) A palavra “CARINHO” poderia ser escrita em qual dos três conjuntos acima? Por quê?

f) A palavra “CARRINHO” poderia ser escrita em qual dos três conjuntos acima? Por quê?

g) É possível começar uma palavra com RR na Língua Portuguesa? Por quê?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como esperado, as três primeiras perguntas de cunho semântico foram respondidas adequadamente por vinte e um, dos trinta alunos avaliados. São indicadas, então, apenas as respostas divergentes.

Duas alunas escreveram “sim” e um aluno escreveu “tem” para a questão (a): “As duas palavras têm o mesmo significado?”. No entanto, esses mesmos três alunos — a saber: Laís, Rita e Max — souberam diferenciar ‘carinho’ como demonstração de afeto, questão (b), de ‘carrinho’ como brinquedo, questão (c).

É importante relatar que outros seis alunos, apesar de responderem “não” para a questão (a), não foram capazes de fazer a correta distinção entre ‘carinho’ como demonstração de afeto, questão (b); e ‘carrinho’ como brinquedo, questão (c). Esses seis alunos inverteram os vocábulos, mesmo eles estando logo acima na redação do enunciado da atividade (5).

Como comentado em parágrafo anterior, a falta de revisão das respostas dadas quando os vocábulos estão redigidos corretamente no próprio enunciado da atividade é preocupante no 6º ano de escolaridade, pois esses estudantes têm de nove a onze professores especialistas, dependendo do sistema de ensino, sendo que vários utilizam basicamente avaliações escritas para aferição de resultados bimestrais. Certamente, muitos deles avaliam de forma negativa essa falta de revisão nas respostas. Em suma, entende-se esse equívoco como falta de atenção na cópia, pois parte-se do pressuposto de que todos esses alunos utilizam como pronúncia adequada no seu cotidiano as duas palavras mencionadas: “carinho” e “carrinho”.

Ao analisar a questão (d): “As duas palavras serão lidas da mesma forma?”, constatou-se que vinte e seis alunos responderam o esperado: “não”. Entretanto, houve as alunas Manu e Paula que responderam “sim” e a aluna Lara que respondeu “mais ou menos”. Lamentavelmente, não há como no escopo desta pesquisa buscar avaliar qual a produção de significado realizado por essas três alunas. Concorde-se, contudo, com a afirmação de Bruner (2001, p. 16): “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura”. Logo, a ação, a participação em atividades compartilhadas e a negociação de significados inerente às interações sociais precisam ser valorizadas na escola, pois as últimas décadas têm mostrado um fracasso do ensino assimétrico, baseado na mera aquisição de conhecimento de forma pré-formatada.

Sugere-se, então, que respostas não esperadas como essas de Manu, Paula e Lara possam ser investigadas por meio de questionamentos orais feitos pelo professor a cada uma

delas, com a finalidade de tentar compreender quais saberes individuais foram considerados para que elas defendessem a possibilidade das palavras ‘carinho’ e ‘carrinho’ serem lidas de forma idêntica.

Quanto às questões (e) e (f), consideradas de maior complexidade já na etapa de elaboração da atividade (5), revelaram-se, realmente, difíceis para esse grupo de 6º ano. A transcrição das respostas foi organizada em quatro tipos de respostas, que podem ser visualizados no Quadro 20.

Quadro 20: Tipos de respostas dadas para as questões (e) e (f) da Atividade (5).

Tipos de respostas	Exemplos da redação da resposta para questão (e)	Exemplos da redação da resposta para questão (f)	Quant. alunos
Respostas esperadas	<p><i>Conjunto 1, o som é mais fraco.</i></p> <p><i>Conjunto 1. Porque a colocação do R está igol.</i></p> <p><i>Conjunto 1, porque o som é suave.</i></p> <p><i>Conjunto 1 porque possui um R e está no meio.</i></p> <p><i>No conjunto 1 porque tem o mesmo som.</i></p> <p><i>Conjunto 1 porque ta usando um R só.</i></p> <p><i>Conjunto 1 porque a letra R e fraco.</i></p> <p><i>Do conjunto 1 – por quê so tem um r e não está no começo das palavras.</i></p> <p><i>Conjunto 1, pois está entre vogais.</i></p> <p><i>No conjunto 1 porque ela fez o mesmo som que as palavras do conjunto 1.</i></p> <p><i>1 porque ele é escrito com R.</i></p> <p><i>Conjunto 1, porque a sonoridade é inguais.</i></p>	<p><i>Conjunto 3, o som é mais forte.</i></p> <p><i>Conjunto 3. Porque são 2 R envez de 1.</i></p> <p><i>Conjunto 3, porque o som é melhor e igual ao dessa palavra.</i></p> <p><i>Conjunto 3 porque possui dois RR.</i></p> <p><i>No conjunto 3 porque tem RR.</i></p> <p><i>Conjunto 3. Porque ele ta usando dois RR.</i></p> <p><i>A palavra carrinho poderia ser escrita no conjunto 3 pois e letra R e forte.</i></p> <p><i>Do conjunto 3 – por que tem 2 r.</i></p> <p><i>Conjunto 3, pois a letra rr têm que estar entre vogais.</i></p> <p><i>No conjunto 3 porque fez o mesmo som que as palavras do conjunto como carrapato.</i></p> <p><i>3 porque ele é escrito com RR.</i></p> <p><i>Conjunto 3, porque o som arranha a garganta e é o mesmo som.</i></p>	12
Respostas esperadas, mas sem justificativas	<p><i>No conjunto 1 (2x)</i></p> <p><i>1º conjunto pelo som</i></p> <p><i>No conjunto 1, porque sim.</i></p> <p><i>Roça, raiz...</i></p>	<p><i>No conjunto 3 (2x)</i></p> <p><i>3º conjunto pelo som</i></p> <p><i>No conjunto 3, porque e o conjunto que tem palavras com rr</i></p> <p><i>Corrida, arroz...</i></p>	05
Respostas equivocadas	<p><i>Pode ser escrita no conjunto 1.</i></p> <p><i>A primeira porque carinho não e o R na primeira letra.</i></p> <p><i>2 porque o r está com som fraco.</i></p> <p><i>Poderia ser escrito de carrinho porque se colocasse a letra rr formaria carrinho.</i></p>	<p><i>Pode ser escrito no 2.</i></p> <p><i>(Resposta em branco).</i></p> <p><i>(Resposta em branco).</i></p> <p><i>(Resposta em branco).</i></p>	04
Respostas Ausentes	<p><i>Não sei.</i></p> <p><i>(Resposta em branco)</i></p>	<p><i>Não sei.</i></p> <p><i>(Resposta em branco)</i></p>	09

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Observa-se que apenas doze alunos foram capazes de redigir respostas para ambas as perguntas de forma esperada e conseguiram justificá-las, sendo que alguns usaram o aspecto sonoro como justificativa e outros apenas o aspecto gráfico.

Cinco alunos responderam às questões, porém não escreveram a justificativa. Interessante notar as respostas dadas por Jade, pois a aluna apenas copiou dois exemplos de palavras do conjunto 1 (“roça, raiz...”) e dois exemplos do conjunto 3 (“corrida, arroz...”), não sendo capaz de identificá-los, nem de justificar a escolha dos conjuntos. Houve, ainda, cinco alunos que responderam de forma equivocada, errando a numeração do conjunto ou escrevendo de forma ininteligível. Por fim, a aluna Eva que respondeu “Não sei” para duas questões e mais oito alunos que as deixaram em branco.

O último questionamento da atividade (5) pretende checar se os estudantes tem internalizado a regra posicional de uso do grafema ‘rr’ apenas em ambiente intervocálico, partindo de uma situação hipotética: “É possível começar uma palavra com RR na Língua Portuguesa? Por quê?”. Como justificativa plausível para a impossibilidade de uso de grafema em início de palavra, os estudantes poderiam usar os exemplos listados no conjunto 2 da atividade (1), onde os vocábulos iniciam com grafema ‘r’ e apresentam sonoridade “forte”. Poderiam, inclusive, simplesmente alegar que apenas se usa ‘rr’ no meio de vogais.

Optou-se por elaborar um questionamento como o expresso em (g), pois, na presente pesquisa, concorda-se com o defendido por Melo (2007),

A solicitação de justificativas e explicações, a colocação de perguntas pertinentes e desafiadoras e de contra-exemplos propicia momentos de discussão e reflexão sobre os erros e acertos, as formas de pensar e de conduzir procedimentos de resolução ante as questões ortográficas. Isto é, favorecem a metacognição, convidando o aluno a refletir sobre a escrita das palavras, sobre sua própria concepção e sobre a concepção dos colegas, confrontando-as, com base em contra-exemplos, com a forma convencional da escrita. (MELO, 2007, p. 80).

Verificou-se, entretanto, que essa turma apresenta dificuldades para redigir justificativas e explicações. Descoberta importante para o planejamento de outras atividades orais e escritas que abordem questões ortográficas, mas também, muito relevante para atividade de compreensão leitora e outros aspectos de uso da língua. Defende-se, nesta pesquisa, que a habilidade de justificar respostas, dando explicações coerentes tanto oralmente quanto na forma escrita, é muito importante no processo de letramento, na sua acepção mais ampla, pois capacita o estudante a construir argumentos válidos para concepções, ideias e opiniões, que porventura ele tenha necessidade e/ou vontade de verbalizar no seu meio social.

Além disso, é uma habilidade muito exigida no contexto escolar, especialmente em disciplinas como Ciências, Geografia e História. Dessa forma, oportunizar o desenvolvimento da capacidade dessa habilidade pode contribuir para formação do estudante, mais principalmente, do cidadão.

O questionamento (g) da atividade (5) foi considerado complexo para esse grupo porque sete alunos responderam somente “não”, sem redigirem a justificativa. A aluna Júlia surpreendentemente respondeu “sim”, mas não foi capaz de justificá-la. Três alunos deixaram a questão em branco.

Seis alunos redigiram justificativas confusas, como: “Não, o rr ou só r tem que ser usado depois de uma vogal”; “Não, por que a sonoridade seria muito forte”; “Não, por que a letra rr e forte”; “Não, porque o som ia ficar com o som diferente”; Não, porque na língua portuguesa as palavras são mais rígidas” e “Não, porque o som diferencia”. Observa-se que nessas seis justificativas, há uma tentativa de considerar o aspecto sonoro, mas os alunos não foram capazes de perceber que a exigência do uso do dígrafo ‘rr’ é apenas no contexto intervocálico para denotar o som “forte” em confronto com o som “fraco” obtido com a utilização de apenas um grafema ‘r’ nesse mesmo contexto.

Reportam-se, ainda, as justificativas de oito alunos que redigiram sentenças muito semelhantes ao discurso prescritivo adotado no ensino tradicional, no qual regras ortográficas são ensinadas para serem apenas memorizadas e aplicadas na escrita. Não há, nessa perspectiva pedagógica, uma preocupação em favorecer a reflexão dos aprendizes da escrita sobre as características das regras ortográficas. Palavras como “não”, “nunca”, “impossível”, “só” são peculiares nas prescrições, mas não ajudam na compreensão das restrições de uso de um grafema em determinado contexto. Como ilustração desse tipo de justificativa, há: “Não, porque na língua portuguesa é impossível começar uma palavra com rr.”³²; “Não, porque no começo das palavras nunca pode se começar co rr”; “não porque duas da mesma consoante não pode ficar na frente”; “Não. Porque nunca pode começa uma palavra com RR”; “Não. Porque não é possível”; “Não. Porque a letra rr fica no meio da palavra e não no começo”; “Não porque rr só fica no meio da palavra” e “Não é possível, se não a palavra não ia ter sentido”.

32 Na redação da justificativa da aluna Laís, há o uso da letra ‘s’ em contexto intervocálico de forma equivocada, pois no vocábulo ‘impossível’ há a necessidade do dígrafo ‘ss’, já que apenas uma letra ‘s’ soa como fonema /z/ entre vogais. Acredita-se, portanto, que promover atividades orais e escritas em que sejam requisitadas dos alunos a verbalização de justificativas para determinados usos de letras podem ajudar na apreensão das regularidades da norma que são similares, como nesse exemplo, o uso dos dígrafos ‘rr’ e ‘ss’ devem ocorrer em contexto intervocálico, já que apenas um grafema ‘r’ ou ‘s’ entre vogais representam /r/ e /z/, respectivamente.

Finalmente, listam-se seis exemplos de justificativas consideradas satisfatórias: “Não, pois a letra rr tem que estar entre vogais”; “Não porque o rr tem que fica depois da vocal”; “Não porque para as letras RR entrar tem que ter uma vogal antes”; “Não. Porque rr só pode ficar depois de vogal” e “Não. Porque não tem vogal antes”.

Avaliam-se os resultados obtidos com a aplicação da Atividade (5) como satisfatórios, pois as três primeiras perguntas foram respondidas adequadamente por grande parte da turma, logo a distinção semântica é facilmente percebida. A distinção sonora dos grafemas destacados também foi facilmente percebida por grande parte da turma.

As três últimas perguntas da Atividade (5) não obtiveram muitas repostas adequadas, pois todas elas requisitavam a redação de justificativas. Acredita-se, porém, que atividades de reescrita mediadas oralmente pela professora com toda a turma podem ajudar no aprimoramento da redação dessas justificativas.

5.4 Descrição e análise da atividade (6)

A atividade (6) consiste na apresentação de uma informação de formação vocabular e requisita que os alunos escrevam palavras derivadas, usando os sufixos ‘-eira’ e ‘-eiro’: formadores de substantivos concretos que nomeiam árvores frutíferas. De forma análoga as atividades já descritas, são feitos questionamentos sobre a utilização do grafema ‘r’ nas palavras escritas pelos alunos.

No tópico 1.4 “Os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil” presente na “Fundamentação teórica” deste trabalho, são apresentadas as correspondências fonográficas determinadas por aspectos morfológico-gramaticais do PB. Propõe-se que essas regularidades possam ser trabalhadas conjuntamente com as contextuais, na medida em que o professor selecione quais prefixos, sufixos e/ou desinências apresentam a regularidade contextual que precisa ser sistematizada com cada grupo de alunos.

À proporção que as regularidades contextuais estão sendo abordadas em atividades em classe, é importante inserir exemplos de morfemas que exemplificam o uso regular de um determinado grafema. É nessa perspectiva que se insere a atividade (6) ilustrada na Figura 7.

Figura 7: Atividade (6)

<p><i>Você sabia?</i></p> <p>As árvores que dão frutos comestíveis são chamadas de frutíferas.</p> <p>Assim, o limão é encontrado no limoeiro e a jaca, na jaqueira.</p>
<p>8 Escreva, a seguir, o nome das árvores que dão os seguintes frutos:</p>
abacate → _____ goiaba → _____
jabuticaba → _____ coco → _____
pitanga → _____ manga → _____
pêssego → _____ banana → _____
<p>Agora, responda:</p>
a) Os nomes de árvore escritos acima apresentaram a letra R nas últimas sílabas das palavras?

b) Qual é a sonoridade da letra R nesses nomes de árvores?

c) Poderíamos escrever esses nomes de árvores com RR? Por quê?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Uma dificuldade expressa oralmente por vários alunos no momento da aplicação dessa atividade na turma 601 foi em relação ao uso do sufixo feminino ‘-eira’ ou masculino ‘-eiro’ na formação dos nomes das árvores frutíferas. Como muitos deles devem usar os substantivos: “pé de abacate”, “pé de jabuticaba” e outros, eles não intuíram que se o nome da fruta está no feminino, o nome da árvore correspondente também seria no mesmo gênero, de forma similar ocorre com nomes de frutas que são substantivos masculinos. A professora precisou intervir oralmente várias vezes, fazendo-os refletir sobre o fato através de questionamentos orais, como: “As pessoas falam a pêsego ou o banana?”; “Então como será o nome das árvores que dão esses frutos?” “E como fazemos para saber se o nome da árvore terminará em ‘-eiro’ ou ‘-eira’?”.

A atividade (6) coopera no diagnóstico de desvios ortográficos envolvendo outra regularidade contextual: o uso do grafema ‘gu’ em: “pintangueira”, “pessegueiro” e “mangueira” e do grafema ‘qu’ em: “coqueiro”. Auxilia, inclusive, no diagnóstico de um desvio ortográfico ocasionado pela interferência da variante dialetal na escrita: a omissão da semivogal ‘i’ nos sufixos ‘-eira’ e ‘-eiro’. Para a ilustrar essas ocorrências, há o Quadro 21 abaixo.

Quadro 21: Registro de nomes de árvores com os sufixos ‘-eira’ e ‘-eiro’.

<i>Nome da árvore</i>	<i>Escrita adequada</i>	<i>Equívoco de gênero</i>	<i>Respostas em branco</i>	<i>Escritas não esperadas</i>	<i>Escritas esperadas, mas com desvios ortográficos</i>
abacateiro	16	10	03	<i>pé de abacate;</i>	
jabuticabeira	18	08	03	<i>pé de jabuticaba;</i>	
pitangueira	15	04	02	<i>pitanteira; pitanbeita; pitanqueiro;</i>	<i>Pitangera pitanguera (2x); pitagueiro; pintagueira; pitangeira</i>
pessegueiro	12	01	06	<i>pé de pêssego; perssegueira; pessenheiro;</i>	<i>Pesegueiro (2x); pesseguero (2x); pesseguera; pesequera; pessegeira; pessegero</i>
goiabeira	16	03	01	<i>goiabal; goiabadeira; goiabato;</i>	<i>goiabera (4x); goiabero.</i>
Coqueiro	23	02	02	<i>coceiro; cocero;</i>	<i>conqueiro.</i>
mangueira	19	01	03	<i>manqueiro.</i>	<i>maguera (2x); mageira (2x); manguero; magueira;</i>
bananeira	23	05	01		<i>bananera.</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Para a questão (a) da atividade (6): “Os nomes de árvores escritos acima apresentam a letra R nas últimas sílabas das palavras?”, a resposta pretendida é “Sim”. Dos trinta alunos, 22 responderam o esperado, mas dois responderam “Não”, sendo que cinco deixaram a questão em branco e o aluno Jonas respondeu “nem todas”, por ter sido ele quem redigiu “goiabato”, no lugar de “goiabeira”.

A questão (b): “Qual é a sonoridade da letra R nesses nomes de árvores?” novamente leva o aluno a refletir sobre a sonoridade do grafema ‘r’ quando utilizado em ambiente intervocálico. Os sufixos: ‘-eira’ e ‘-eiro’ são comuns no PB, pois podem ser empregados para: formação de nomes de árvores (como explorado na atividade acima) e de nomes de agente (p. ex.: lavadeira, padeiro, vendeiro...); significar abundância (p. ex.: doenceira e desgraceira), denotar causa produtora (p. ex.: açucareiro, chocolateira e fritadeira) e para adjetivos pátrios (p. ex.: brasileiro).

Embora esses sufixos sejam de amplo uso na língua, apenas oito alunos responderam adequadamente, isto é, sonoridade “fraca”. Sete alunos, porém, caracterizaram o som da letra

‘r’ intervocálica presente nos sufixos como “forte”; quatro não responderam à questão e seis alunos responderam de forma vaga com expressões como: “é de mesma”; “de r mesmo”(2x); “Da letra r”; “de R” e “dele mesmo”. As alunas Jade e Dora, por exemplo, não caracterizaram a sonoridade do grafema, redigiram respostas abordando a questão posicional: “vem antes da vogal” e “Por que está entre vogais”, respectivamente.

Conforme identificado na análise de respostas dadas em atividades anteriores, os aspectos sonoros do grafema são de difícil identificação para grande parte dos sujeitos pesquisados.

Similar ao questionamento (c) da atividade (4), a última questão da atividade (6) consiste em criar uma situação hipotética para que os alunos apreciem a viabilidade da troca de um grafema na palavra e justifiquem a resposta dada. Para a pergunta “Poderíamos escrever esses nomes de árvores com RR? Por quê?”, a resposta esperada é “não”, sendo uma justificativa plausível a mudança sonora de ‘r’ fraco para ‘r’ forte, num sufixo que já é conhecido pela sonoridade do ‘r’ fraco.

Verificou-se que sete alunos não responderam ao questionamento nem justificaram, sendo que cinco alunos responderam “não”, mas não redigiram a justificativa. Como já comentado sobre a questão (c) da atividade (4), há alunos que escrevem suas justificativas, restringindo-as às noções já incorporadas de ‘certo’ e ‘errado’. Esses alunos foram: Beatriz (Não porque estaria errado); Guido (“Não. Porque a palavra vai fica errada.”); Jonas (“Não. Iria ficar errado de mais”) e Paula (“Não, porque seria errado.”).

Outros sete alunos perceberam a alteração sonora, mas não foram capazes de explicitá-la de forma mais específica. Suas respostas, portanto, são consideradas vagas. Logo, estão distantes da reflexão necessária para a formulação de regras de correspondências fonográficas contextuais. Para ilustrar, têm-se: “Não. Porque não da som” (Sara); “Não porque a sonoridade das palavras mudaria” (Flávia); “Não, porque seria outro som” (Mara); “Não porque ia sai um som diferente.” (Flávio); “Não. Porque o som ia mudar” (Elis). “Não, Porque iria ficar estranho” (Laís) e “Não. Por não combina.” (Lara).

São consideradas justificativas inconsistentes: “Não. Porque se não ia ficar coqueiro”; “Não porque os dois r nunca pode comesa uma palavra”; “Sim, porque no final de uma sílaba pode se usar rr” e “Não porque os sons fica (fragmento textual ininteligível)”.

Finalmente, houve apenas três alunos que responderam como esperado: “Não, pois o som do ‘r’ ia ficar mais forte e provocar mudanças de leituras dessa palavra” (César); “Não porque iria ficar com uma sonoridade forte” (Lia) e “Não, porque não ia dá o arranhãozinho na garganta, ia ficar forte.” (Rosa).

Novamente, propõem-se a reescrita coletiva mediada pelo professor da turma de algumas das justificativas inconsistentes e vagas como estratégia didática que amplia o conhecimento ortográfico e textual de todo o grupo.

5.5 Descrição e análise da atividade (7)

A atividade (7) foi idealizada, considerando-se a importância da formação do estudante como revisor do próprio texto e do texto do colega. Assinala-se a importância do incentivo a uma cultura de revisão e não apenas da identificação do ‘erro’, seguida pelo descredenciamento do texto e, conseqüentemente, de seu autor — prática muito arraigada na escola e fora dela, em que as produções textuais são simplesmente classificadas entre “certas” e “erradas” e seus produtores como: “bons” ou “ruins”. Concorda-se com a afirmação de Morais (2010),

Penso então que a escola precisa tratar os temas da revisão e da correção dentro de uma perspectiva comunicativa. Para superar os sentimentos negativos que adquirimos socialmente em relação a revisar/corrigir nossas produções, considero fundamental que essas tarefas apareçam no trabalho escolar imbuídas de um sentido: revemos o que escrevemos para nos comunicarmos melhor. (MORAIS, 2010, p. 126).

Na atividade (7), parte-se da leitura de um fragmento de um texto produzido por um dos alunos da turma sobre os “Indígenas brasileiros”, sem a identificação do aluno-autor. A tarefa consiste no reconhecimento de um desvio ortográfico relativo ao desconhecimento de uma correspondência fonográfica de caráter contextual ocorrida no registro da forma verbal “moreram”, que deveria ser escrita com o grafema ‘r’ na segunda sílaba, pois a sonoridade é de ‘r’ forte. Na segunda questão, é requisitada a escrita da forma ortograficamente adequada e, por fim, pede-se que o estudante explicita qual regra de escrita o aluno autor do fragmento destacado desconhece.

Como pode ser conferido no Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais, a forma verbal “morreram” foi escrita inadequadamente duas vezes pelo aluno Júlio e também duas vezes pela aluna Luana com o uso inadequado do grafema ‘r’ intervocálico para o verbo morrer, que exige o grafema ‘rr’. Aluna Flora, por sua vez, além de se equivocar no uso do grafema ‘r’, registrou o ditongo nasal da sílaba final de forma equivocada (‘morerão’ para morreram), pois em seu texto o contexto exigia a desinência modo-temporal de passado. Diante do número de ocorrências dessa forma verbal, considerou-

se pertinente usar um dos trechos com essa ocorrência na atividade de reescrita. Na sequência, há a reprodução da Atividade (7) na Figura 8.

Figura 8: Atividade (7)

<p>9. Em um texto sobre os indígenas brasileiros, um estudante escreveu:</p> <p><i>“(...) Sei também que os índios pegavam doenças dos portugueses, mas nem todos moreram (...)”</i></p> <p>a) Qual palavra o estudante escreveu de forma inadequada?</p> <hr/> <p>b) Como essa palavra deveria ter sido escrita?</p> <hr/> <p>c) Qual regra de escrita de palavras esse estudante não conhece?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O Quadro 22 apresenta uma síntese das respostas dadas às três questões dessa Atividade (7). Na primeira questão, a metade da turma reconheceu a palavra ‘moreram’ como a de escrita inadequada, mostrando, assim, que a troca do grafema ‘rr’ por ‘r’ intervocálico não é tão óbvia para outra metade da turma. Se a palavra não pôde ser identificada na questão (a), sua correção está comprometida na questão (b). Logo, têm-se novamente apenas metade da turma corrigindo adequadamente a palavra ‘moreram’. Por consequência, a redação da regra ficou comprometida, tendo a questão (c) apenas duas respostas satisfatórias e os maiores números de respostas incompletas/inadequadas e de estudantes que não responderam.

Quadro 22: Síntese das respostas dadas às questões da atividade (7)

<i>Questões</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tipos de respostas</i>	<i>Quantitativo de alunos</i>
(a)	Identificar qual palavra foi escrita de maneira inadequada.	Identificou a palavra “moreram”.	15
		Identificou outra palavra.	06
		Resposta inusitada.	02 (<i>sim/não</i>)
		Resposta em branco	07
(b)	Corrigir adequadamente a palavra escrita de maneira inadequada.	Correção adequada.	15
		Correção inadequada.	08
		Resposta em branco.	07
(c)	Reconhecer a regra de uso do grafema ‘rr’ intervocálico na palavra “morreram”.	Redação satisfatória da regra.	02
		Redação incompleta ou inadequada da regra.	15
		Resposta em branco.	13

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Os resultados revelam um aspecto importante sobre a correta elaboração dos questionamentos. Na elaboração da questão (c), houve a omissão da necessidade do aluno de explicitar a regra. Devido a isso, muitos alunos apenas identificaram o que o aluno-autor desconhecia ao registrar “moreram”, no lugar de “morreram”. Como ilustração, têm-se: “os dois rr”; “do rr”; “A regra do rr” e variações.

Salienta-se, portanto, a importância da inserção de *andaimés* que favoreçam a formulação de explicações para um determinado fenômeno, fato, opinião, etc. Para Vygotsky (1993), a mediação é qualquer atividade que permite ao homem apropriar-se de conceitos e categorias historicamente construídos. Se a premissa dessa intervenção é levar o aluno a entender as regularidades e, conseqüentemente, as irregularidades da escrita ortográfica, de caráter convencional, apreciar quais estratégias de mediação são mais eficientes e quais precisam ser reformuladas é importante no processo de facilitação do processo ensino-aprendizagem.

No caso específico da questão (c), faltou requisitar ao aluno, de forma explícita, que havia necessidade de ele expressar, por escrito, qual regra o aluno-autor desconhecia. Uma possibilidade de reformulação da questão (c) é acrescentar, ao final do questionamento, um verbo no imperativo pedindo a redação da regra de uso do grafema ‘rr’ na forma verbal “moreram”.

Logo, sugere-se: (c) “Qual regra de escrita de palavras esse estudante não conhece? Escreva a regra para ele aprender!”. Conforme Bortoni-Ricardo (2012, p. 28), “(...) há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar a resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações

semelhantes.” Acredita-se que, ao dar mais uma oportunidade para o aluno tentar formular a regra, oportuniza que esse estudante vá além do mero reconhecimento do equívoco e novamente possa refletir sobre as condições de uso do grafema ‘rr’ e a diferença sonora acarretada quando se usa apenas um grafema ‘r’ nesse ambiente intervocálico.

5.6 Descrição e análise da atividade (8)

A atividade (8) inicia-se com a apresentação de quadro com informações e exemplos sobre “padrão silábico” — conteúdo já abordado com o grupo em tarefas de aulas anteriores. Em seguida, são apontados dois conjuntos formados por palavras reais: conjunto 4 e 5.

No primeiro deles, há palavras, nas quais o grafema ‘r’ está seguindo a consoante na mesma sílaba, estrutura conhecida como: encontro consonantal inseparável, cuja segunda consoante é ‘l’ ou ‘r’. Os encontros consonantais inseparáveis, cujas segundas consoantes sejam ‘r’: ‘br’, ‘cr’, ‘dr’, ‘fr’, ‘gr’, ‘pr’, ‘tr’ e ‘vr’, possuem maior produtividade na língua em comparação aos encontros consonantais, cujas segundas consoantes sejam ‘l’. Conforme Blanco-Dutra, Scherer e Brisolara (2012),

Quanto às estruturas silábicas, a ordem de aquisição esperada é vogal e consoante-vogal (V e CV), seguidas de sílabas formadas por consoante-vogal-consoante (CVC) e, por último, do encontro consonantal, ou seja, consoante-consoante-vogal (CCV). Na estrutura CVC, o fechamento da sílaba ocorre inicialmente com o travamento nasal, após a fricativa e, por último, com as líquidas. (BLANCO-DUTRA; SCHERER; BRISOLARA, 2012, p. 79).

Já, no conjunto 5, há palavras, nas quais o grafema ‘r’ está na posição de coda silábica não final. Entende-se por coda silábica a posição pós-vocálica ocupada por uma ou mais consoantes. Denominam-se, portanto, “coda simples”, quando há apenas uma consoante nessa posição, e “coda complexa”, quando há mais de uma consoante.

Os segmentos fonéticos que ocorrem em coda silábica são comumente representados por arquifonemas devido à variabilidade de realizações possíveis ocorridas nessa posição. Na coda simples, podem ocorrer os arquifonemas: |N|, |R| e |S|. **Arquifonema** é um símbolo representativo da perda da contrastividade fonêmica em determinado contexto, ou seja, representa a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto particular.

A Atividade (8) pode ser visualizada na Figura 9 a seguir:

Figura 9: Atividade (8)

INFORMAÇÃO IMPORTANTE!

Para compreender qual é o padrão silábico de uma palavra, chamamos a consoante de C e a vogal de V.

Assim, a palavra “TRIBO” possui duas sílabas: TRI + BO.
ccv + cv

Já a palavra “FORMIGA” possui três sílabas: FOR + MI + GA
cvc + cv + cv

Observar o padrão silábico das palavras pode ajudar a escrever de acordo com as regras da ortografia da Língua Portuguesa.

8. **Leia** atentamente as palavras dos conjuntos abaixo e **grife** as sílabas que apresentam letra R.

Conjunto 4	Conjunto 5
Cabritotigre preguiça cabra arilo cobra	codorna pardal perdiz sardinha percevejo carneiro

Responda:

a) No conjunto 4, a letra R está presente em que tipo de padrão silábico?

b) No conjunto 5, a letra R está presente em que tipo de padrão silábico?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

No enunciado da atividade (8), constam-se dois verbos no imperativo: “leia” e “grife”. A primeira ordem focaliza a necessidade de ler as palavras de ambos os conjuntos com o intuito de conhecê-las. A segunda ordem, porém, é mais operacional, já que caberia ao estudante grifar as sílabas, que apresentam a letra R, para que facilitasse a execução das duas tarefas posteriores, ou seja, reconhecer o padrão silábico em que se encontra a letra R das palavras reais de cada conjunto. Os dois questionamentos (a) e (b) exigem o reconhecimento do padrão silábico em que a letra ‘r’ ocorre nos conjuntos expressos. Sendo assim, haveria uma necessidade de articulação as informações dadas no quadro, com as sílabas grifadas nas palavras dos conjuntos, para então fazer o registro dos padrões silábicos adequados nos itens (a) e (b).

Salienta-se que o objetivo principal dessa atividade é permitir que o aluno perceba a grande variabilidade de posições de utilização do grafema ‘r’ no PB, destacando essas outras duas possibilidades: como segunda consoante na sílaba CCV e como coda silábica na sílaba CVC. Logo, pretende-se a nível visual de identificação de padrões silábicos contribuir para a formação de uma consciência linguística, assim explicada por Cielo (2001):

A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico [...]. (CIELO, 2001, p. 7).

No Quadro 23, há uma síntese dos tipos de respostas encontradas na análise das trinta SD preenchidas pelos alunos da turma 601.

Quadro 23: Identificação das sílabas com grafema ‘r’ nas palavras dos conj. 4 e 5

Tipos de respostas		Quantitativo de alunos	
		Conjunto 4	Conjunto 5
Resposta esperada:	Grifar as sílabas.	17	13
Resposta não- esperada:	Grifar a palavra inteira.	02	01
	Grifar apenas as letras ‘r’.	02	08
Resposta em branco.		09	08

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Nessa turma de 6º ano, há um expressivo número de alunos com dificuldades de reconhecimento das sílabas que formam as palavras como verificado na primeira ação requisitada na Atividade (1). Ressalta-se que houve maior número de inadequações em relação à sílaba cujo padrão é CVC. Nove alunos não foram capazes de reconhecer as sílabas ‘dor’, ‘par’, ‘per’, ‘sar’, ‘per’, ‘car’ presentes nas palavras do conjunto 5, pois um aluno grifou a palavra inteira e oito grifaram somente as letras ‘r’.

O expressivo número de respostas em branco provavelmente se deu pelo cansaço dos alunos devido à extensão das últimas atividades, vários alunos preferiram fazer as Atividades (9) e (10) de preenchimento de lacunas para entregar a SD.

Obviamente que o fato de não grifarem as sílabas pode ter contribuído para as dificuldades apresentadas na identificação dos padrões das sílabas, nos quais se encontra a letra ‘r’. O resultado está esquematizado no Quadro 24.

Quadro 24: Identificação do padrão silábico CCV e CVC.

Tipos de respostas	Quantitativo de alunos	
	Questão (a): relativa ao conj. 4	Questão (a): relativa ao conj. 5
Resposta esperada:	03	03
Resposta não- esperada:	17	14
Resposta em branco:	10	13

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Os resultados obtidos revelam que não houve uma articulação entre as informações dadas no quadro “Informação importante” com a ação de grifar as sílabas das palavras, nas quais havia a letra ‘r’, para o reconhecimento dos padrões silábicos: CCV e CVC, razoavelmente produtivos no PB. O Quadro 24 reporta que o número de respostas adequadas é muito inferior tanto ao número de respostas não esperadas quanto ao número de respostas em branco.

Ao comentar sobre os possíveis fatores que podem determinar a omissão de letras na escrita infantil, Zorzi (2003, p. 86) esclarece que “[...] Podemos crer que escrever sílabas com composição consoante-vogal (CV) é mais simples do que escrever aquelas cuja representação envolve outras possibilidades, como consoante-vogal-consoante (CVC) ou consoante-consoante-vogal (CCV)”. Como um plano de ação terapêutico e pedagógico, o autor propõe que sejam trabalhadas algumas noções e habilidades com as crianças cujas produções escritas apresentam muitas omissões de letras. Uma delas consiste em:

Compreender as várias possibilidades de construção de sílabas do português, não se limitando à escrita de palavras selecionadas somente com o padrão CV. Ela [a criança] deve ser capaz de segmentar palavras em sílabas e saber quantificar a composição sonora das mesmas, a fim de ser levada a dominar o modo de se escrever sílabas de estrutura mais complexa, como é o caso daquelas contendo CCV (pra); CVC (par); CCVC (três); CCVCC (trans) e assim por diante. (ZORZI, 2003, p. 86-87).

No sentido de buscar interpretar a produção de significados dos alunos que tentaram redigir respostas, mas não foram capazes de articular devidamente as informações dadas, listam-se algumas das respostas não esperadas no Quadro 25.

Quadro 25: Respostas não esperadas para os padrões silábicos CCV e CVC.

Tipos de respostas não esperadas	Questão (a):relativa ao conj. 4	Questão (a):relativa ao conj. 5
Destaque dado à questão da formação da sílaba, resposta parcialmente adequada.	<i>Antes de uma consoante.</i> <i>Esta na frete de uma vogal.</i> <i>Em sílabas onde consoantes vem antes do R.</i> <i>Está entre uma vogal e uma consoante.</i> <i>Entre consoante e uma vogal.</i> <i>Com uma consoante antes.</i> <i>Está antes das vogais.</i> <i>Antes da letra r tem uma consoante.</i>	<i>Depois de uma vogal antes de uma consoante.</i> <i>Está depois de uma vogal.</i> <i>Depois da vogal.</i> <i>R depois da vogal.</i> <i>Entre uma vogal e uma consoante.</i> <i>Com uma consoante depois.</i> <i>Antes da letra r tem uma vogal.</i>
Resposta com informação incoerente.	<i>Antes de uma consoante.</i> <i>Está entre uma vogal e uma consoante.</i>	<i>Está entre vogais.</i>
Resposta equivocada.	<i>Ela está com um som mais forte.</i> <i>Não.</i> <i>Terceiro.</i> <i>Dicilába.</i> <i>3 sílaba.</i> <i>Como animal e objetos.</i> <i>O último.</i> <i>3 letras.</i> <i>Terceiro em.</i>	<i>Sim.</i> <i>Segundo.</i> <i>2 sílaba.</i> <i>Como animal.</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

A diversidade de respostas do Quadro 25 permite inferir que o fato de acrescentar um quadro na SD com o título “Informação importante” com explicações e exemplos sobre padrão silábico se mostrou ineficiente para esse grupo de alunos. Percebe-se, portanto, uma questão de letramento que necessita ser explorada nesse grupo: a busca pela informação no próprio material didático.

Há duas possibilidades para tentar compreender o grande número de respostas equivocadas: ou os alunos não leram o quadro “Informação importante” e focaram somente as perguntas (a) e (b) ou simplesmente leram e não processaram adequada a informação disponibilizada antes das perguntas.

No momento da elaboração dessa atividade, a professora-pesquisadora teve a preocupação de escolher exemplos com padrões silábicos similares (trigo e formiga) ao que é pedido nos questionamentos (a) e (b), mas essa estratégia não foi nem notada por muitos alunos.

5.7 Descrição e análise da atividade (9)

Passa-se, nessa seção, à análise da Atividade (9), que foi elaborada com a finalidade de sensibilizar os estudantes para a importância da inserção de um fonema/grafema como elemento capaz de distinguir vocábulos. Auxilia, inclusive, na percepção do valor fonêmico de /P/ e /R_/_.

Claro está que o exercício colabora para o enriquecimento do léxico ortográfico, pois os alunos são estimulados a formar novas palavras coerentes com o sentido expresso entre parênteses. Nessa atividade, é explorada a inserção do grafema ‘r’ modificando o contexto intervocálico como nos pares distintivos: aranha/ arranha; caro/carro (já abordado na Atividade 5 com o par carinho/carrinho). Nos outros cinco pares de vocábulos, a inserção do grafema ‘r’ altera o padrão silábico consoante-vogal (CV) para consoante-consoante-vogal (CCV), a saber: tocar/trocar; cavo/cravo; tomba/tromba; temer/tremer e pego/prego.

Figura 10: Atividade (9)

9. **Coloque** uma letra R na sílaba adequada e consiga formar outras palavras da Língua Portuguesa.

ARANHA (um pequeno animal) ≠ _____ (do verbo arranhar).

CARO (com preço alto) ≠ _____ (veículo para poucos passageiros).

TOCAR (ter contato alguém ou alguma coisa) ≠ _____ (dar uma coisa por outra).

CAVO (do verbo cavar) ≠ _____ (tipo de flor).

TOMBA (do verbo tombar) ≠ _____ (parte do corpo do elefante).

TEMER (ter medo ou receio) ≠ _____ (estremecer).

PEGO (do verbo pegar) ≠ _____ (pequeno objeto usado para prender coisas).

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Verificou-se que o item com maior número de respostas esperadas foi o par distintivo caro/ carro. Houve, contudo, um aluno que não o preencheu e quatro respostas não esperadas: “carrinho”, “moto”, “pegador” e “de rua”. O segundo item de melhor resultado foi o vocábulo “cravo” que alcançou o número de 24 ocorrências, tendo, entretanto, registros não esperados como “cavar um buque de flores”; “plantar” e “enchada” e três respostas em branco. O terceiro item de razoável número de registros adequados foi “prego”, seguido por “trocar”, “tromba”, “tremer” e “arranha”. As quantidades de respostas esperadas, não esperadas e em branco para todos os itens da atividade estão esquematizadas no Quadro 26.

Quadro 26: Tipos de respostas para formação de palavras

<i>Tipos de resposta (Quantitativos)</i>	<i>Palavras formadas</i>						
	<i>arranha</i>	<i>carro</i>	<i>trocar</i>	<i>cravo</i>	<i>tromba</i>	<i>treme</i>	<i>prego</i>
Resposta esperada	17	25	21	24	18	18	22
Resposta não-esperada	08	04	06	03	11	06	05
Resposta em branco	05	01	03	03	01	06	03

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Consideram-se como respostas não esperadas os vocábulos com o significado semântico adequado para o preenchimento da lacuna, mas escritos com desvios ortográficos e os vocábulos, que não atendem ao enunciado da questão “Coloque uma letra R na sílaba adequada”. Listam-se, na sequência, as respostas não esperadas para: “arranha” (*arainha; arainho; arranho; aranha; aranzhar; gato; barata; da floresta*); “trocar” (*troca; presente (2x); dar; bala; da alguma coisa*); “tromba” (*tronba (4x); trombar; tronbar; tramba; tombar; tombinho; O elefante tombar; garrafa*); “treme” (*treme; temer; temendo; estremecer; medrosa*) e, finalmente, para “prego” (*pregado (2x); pegando; brega; corda*).

Atividades similares à (9) devem ser exploradas em classe, pois favorecem a observação de que as sílabas não são constituídas apenas do padrão consoante-vogal. Sensibilizar o aluno quanto à importância de cada grafema na composição da palavra é um recurso didático importante na minimização dos desvios ortográficos do tipo omissões, que segundo dados de Zorzi (2003, p. 38) é o terceiro tipo de alteração ortográfica com maior frequência nas quatro primeiros anos de escolaridade. O autor afirma ainda que:

[...] o objetivo é de desenvolver na criança procedimentos de análise e comparação que possam levá-la a compreender a estrutura sonora das palavras, com atenção especial para as possibilidades de construção de sílabas e de como representá-las graficamente. (ZORZI, 2003, p. 87).

Cabe ao professor buscar exercícios com as sílabas com padrão CCV não apenas com o grafema ‘r’, mas também com o grafema ‘l’ como segunda consoante; e sílabas com o padrão CVC, cuja coda silábica seja o grafema ‘l’, ‘n’ ou ‘s’, com a finalidade de explorar as várias possibilidades de formação silábica no PB e conscientizar sobre a importância de sua escrita adequada em pares, cuja ausência de uma letra em uma palavra do par pode alterar significativamente o significado do vocábulo formado.

5.8 Descrição e análise da atividade (10)

Com finalidade análoga à da Atividade (9), elaborou-se a atividade (10) como um desafio final para o estudante. O intuito é motivá-lo a revisar seu conhecimento lexical e buscar a palavra que completa a lacuna com coerência, mas principalmente de maneira que atenda à restrição de escrita contida no complemento do enunciado: “ATENÇÃO! Todas as palavras formadas terão sílabas compostas com a letra R em sílabas de padrão CCV”. A Figura 10 abaixo ilustra essa atividade.

Figura 11: Atividade (10)

10. UM ÚLTIMO DESAFIO PARA VOCÊ!

Leia as frases com atenção e **complete** as lacunas com as palavras adequadas.

ATENÇÃO! Todas as palavras formadas terão sílabas compostas com a letra R em sílabas de padrão CCV.

- a) Esse cereal é muito usado na alimentação para fazer pães, bolos, biscoitos, tortas e massas. Seu nome é _____.
- b) A figura geométrica de três lados chama-se _____.
- c) Já a figura geométrica de quatro lados de mesma medida chama-se _____.
- d) A estação do ano que vem após o inverno e antes do verão é a _____.
- e) Chama-se _____ a pessoa que dirige uma nação ou empresa.
- f) Nas cidades pequenas, sempre há lugares públicos e abertos, geralmente com bancos, jardins e árvores, aonde as pessoas vão para se distrair. Esses lugares são chamados _____.
- g) Nas cadeias, todas as janelas possuem _____.
- h) Um monstro que existe em lendas e geralmente é representado com rabo de serpente, garras de leão e asas de morcego é conhecido como _____.
- i) O local onde se cuidam de crianças pequenas durante parte do dia chama-se _____.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Os itens que obtiveram maior número de respostas esperadas foram (c) e (i), que deveriam ser preenchidos com os vocábulos “quadrado” e “creche”, respectivamente. Os itens (b) e (d), que deveriam ser preenchidas com os respectivos vocábulos: “triângulo” e “primavera”, também obtiveram bom número de respostas esperadas. Os itens (e) e (h), que deveriam ser preenchidos com “presidente” e “dragão” foram os que obtiveram menor número de respostas esperadas. Deduz-se, portanto, não serem vocábulos comuns no léxico dos alunos investigados. Em particular, no item (e), considera-se também o fato de a lacuna

estar logo no início da sentença, podendo ter causado estranhamento na hora da compreensão do sentido da sentença.

Acredita-se que atividades envolvendo a ampliação do conhecimento lexical como atividade (10) são importantes nessa etapa de ensino, pois estimulam a leitura atenta das frases em busca de pistas de qual vocábulo preenche adequadamente a sentença. Enfatiza-se ainda que atividade é inserida no final da SD como um “desafio” para o aluno, incentivando-o a buscar na leitura das sentenças e também no seu conhecimento prévio a palavra que pode preencher a lacuna de forma coerente. O Quadro 27 traz a síntese do quantitativo de respostas esperadas, não esperadas e em branco.

Quadro 27: Tipos de respostas para escrita de palavras com sílabas de padrão CVC

<i>Tipos de resposta</i>	<i>Palavras formadas</i>								
	<i>trigo</i>	<i>triângulo</i>	<i>quadrado</i>	<i>primavera</i>	<i>presidente</i>	<i>praça</i>	<i>grade</i>	<i>dragão</i>	<i>creche</i>
Resposta esperada	10	16	19	17	03	12	13	03	19
Resposta não-esperada	14	11	07	06	15	15	15	12	08
Resposta em branco	06	03	04	07	12	03	07	15	03

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

As respostas não esperadas são variadas e denotam a produção de significados dos alunos diante da necessidade de completar com coerência a frase lida. Demonstram também o nível de desatenção desses alunos que não atenderam à restrição imposta no enunciado da atividade, em que se requisitava que todas as palavras utilizadas para preencher as lacunas deveriam conter a letra ‘r’ compondo sílabas de padrão CCV.

Observou-se, portanto, que os alunos têm dificuldade em se manter comprometidos com o requisitado no enunciado, preenchendo as lacunas com palavras de conteúdo semântico coerente ao expresso nas sentenças. Listam-se as respostas não esperadas para cada item da Atividade (10).

Quadro 28: Listagem das respostas não esperadas identificadas na Atividade (10)

Itens		Respostas não esperadas	
		Vocábulos esperados, mas com desvios ortográficos	Vocábulos diferentes do esperado
(a)	trigo		farinha (6x); farinha de fubá; farrinha; padeiro (2x); fermento; cozinheiro; sucrilho; massa.
(b)	triângulo	triangolo (7x), triangular; triangolar;	pirâmide; geometria.
(c)	quadrado	quatrado; guadrado; quandrado;	retângulo; pirâmidi; cubo; científicos.
(d)	primavera		outono (5x); inverno.
(e)	presidente		empresario (4x); encarregado (2x); emcarregado (2x); gerente (2x); chefe (2x); dirigente; prefeito; imperador.
(f)	praça	prassa; pranca; prasas;	parque (10x); parqui; floresta.
(g)	grades		vidro (6x); cadiado; firo; cola.
(h)	dragão	dragula; tragão;	lobo (2x); lobo mal; curupira (2x); aguia; vampiro; dinoussaros; floresta.
(i)	creche	crechi; crexe; cresche; grejé; cresci; greche;	orfanato; hospital.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

A listagem das respostas não esperadas é um rico acervo para as futuras intervenções da professora-pesquisadora. Em ambas as colunas, há desvios ortográficos variados, que necessitam de estratégias didáticas visando à superação de cada tipo de desvio.

A segunda coluna do Quadro 28 permite uma reflexão sobre conhecimento lexical prévio dos alunos. Ao se observar, por exemplo, a variedade de respostas não esperadas dadas para o item (e) percebe-se que muitos alunos da turma necessitam ser expostos e incentivados a ler textos variados, no intuito de ampliar o conhecimento semântico.

A análise atenta das respostas dadas pelos sujeitos de pesquisas às dez atividades propostas colabora para o aprimoramento dos enunciados e questionamentos, pois algumas das *andaimagens* pressupostas na elaboração da SD não se concretizaram de forma eficiente. A pesquisa, porém, confirma a necessidade das práticas de consciência fonológica no EI e cinco primeiros anos do EF e aponta também para a importância da inserção do estudo dessas práticas na formação inicial e continuada dos professores dessas duas etapas de escolaridade. Debate-se, no próximo capítulo, sobre esses temas.

6 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

[...] Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes ou respostas que os docentes devem fornecer às demandas e ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los. (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p.10).

Os programas de mestrado profissional têm como diferencial buscar soluções viáveis para problemas encontrados no campo de atuação do profissional-pesquisador. Mestrados profissionais voltados para professores da Educação Básica não podem desconsiderar que, além da necessidade de aliar teorias inovadoras da área de conhecimento em que o professor atua com sua prática pedagógica, precisam também discutir aspectos políticos, sociais, econômicos, históricos, psicológicos, capazes de interferir no resultado final de seu trabalho que é: a aprendizagem significativa do aluno.

Este capítulo pretende apontar caminhos possíveis para tentar minimizar os impactos negativos do problema educacional identificado nos resultados da pesquisa de intervenção conduzida pela professora-pesquisadora. Primeiramente, são debatidas questões relevantes sobre a importância de práticas didáticas para desenvolvimento da consciência fonológica. Na sequência, são discutidas questões sobre adequação curricular e formação do professor que atua nos primeiros cinco anos do EF.

6.1 A importância de práticas de consciência fonológica para a aprendizagem do princípio alfabético e também das correspondências fonográficas contextuais

A análise das respostas dadas pelos alunos de 6º ano às primeiras quatro atividades da SD “Ortografia: alguns usos da letra R” demonstram que a dificuldade maior para formular a regra de uso do grafema ‘r’ ou ‘rr’ nos conjuntos de palavras reais apresentados está no reconhecimento da ‘sonoridade’ do grafema em cada contexto de uso. Melhor dizendo, muitos alunos tiveram dificuldades em diferenciar a vibrante simples /P/ da vibrante múltipla /R_/, não conseguindo nomeá-las como ‘fraca’ ou ‘forte’, por exemplo, apesar de atividades similares terem sido realizadas oralmente com a mediação da professora-pesquisadora em aulas anteriores.

Constata-se, então, que houve nos cinco anos de escolaridade, já vividos por esses alunos, uma negligência com o trabalho da consciência fonológica³³, aspecto metalinguístico que precisa anteceder a compreensão do princípio alfabético de escrita para beneficiar sua apropriação.

Nas últimas décadas, vários autores têm pesquisado sobre a importância desse saber metalinguístico na aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna (Cardoso-Martins 1991; Morais, 1996; Goldfeld, 2003; Magalhães, 2005; Adams *et al.*, 2006; Stampa, 2009; Bortoni-Ricardo, 2010).

Sintetizam-se algumas das definições dadas por esses autores. Para Morais (1996), a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação da palavra. Já conforme Cardoso-Martins (1991, p. 103), trata-se da consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. Goldfeld (2003, p. 71), por sua vez, define como “A consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons”. Magalhães (2005, p. 13) afirma ser “a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou parte de palavras” e Adams *et al.* (2006, p. 19): “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons”. Segundo Stampa (2009, p. 14), trata-se do “processo onde a criança toma consciência dos sons que compõem a fala” e, finalmente, Bortoni-Ricardo *et al.*, (2010, p. 187) definem como “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas”.

Salienta-se que o conceito de consciência fonológica é complexo, visto que engloba habilidades diversas como a simples percepção do tamanho da palavra e/ou semelhanças fonológicas entre elas até a manipulação consciente de sílabas e fonemas que compõem as palavras.

Defende-se, nesta pesquisa, que “a consciência fonológica envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada”, definição expressa por Chard e Dickson (1999), *apud* Alves (2012, p. 31).

Necessita-se, portanto, explicitar como se dá essa “manipulação” consciente dessas unidades sonoras que compõem a fala. Entende-se “manipular” como ações de identificar,

³³A consciência fonológica é também designada “reflexão fonológica”, “conhecimentos metafonológicos” ou “análise fonológica”.

apagar, adicionar, substituir, transpor sons, sejam eles: rimas³⁴, aliterações³⁵, sílabas e/ou fonemas.

Outro fator relevante é que práticas pedagógicas promotoras dessa consciência fonológica não podem cessar quando da compreensão do princípio alfabético da escrita, pois há regularidades fonográficas contextuais que demandam a compreensão do ambiente fonográfico além do fonema ou da sílaba em si.

Queiroz e Pereira (2013, p. 32) alertam para o fato de haver “[...] na atualidade uma tendência de a escola se esquivar de suas atribuições em função da valorização de tarefas exercidas por alguns especialistas”. As autoras defendem, portanto, que muitas das dificuldades naturais de aprendizagem da leitura e da escrita poderiam ser sanadas na própria escola se o ambiente alfabetizador “recorresse a estratégias que favorecessem a consciência fonológica”. (QUEIROZ; PEREIRA, 2003, p. 32).

Se porventura houver casos em que o transtorno de aprendizagem de algum aluno já tenha se tornado crônico, cabe a escola encaminhá-lo para uma intervenção clínica realizada por especialistas como: psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.

Há também sujeitos atípicos, cujo ingresso no EF e/ou no primeiro ano pode deflagrar a identificação de problemas no desenvolvimento da audição/fala de origens diversas: neurológicas, cognitivas, psicomotoras, auditivas, fonoarticulatórias, socialização entre outras. Obviamente que esses alunos têm direito a um acompanhamento clínico no decorrer de sua escolarização.

Sabe-se, contudo, que esses indivíduos compõem uma minoria. Mesmo que eles sejam assistidos por especialistas fora da escola, serão também beneficiados se houver atividades que desenvolvam essa consciência fonológica na escola, já que o contexto clínico é geralmente de trabalho individualizado (e/ou em pequenos grupos) e na escola a aprendizagem ocorre na interação com os colegas, em grupos de mais de vinte alunos. Há na escola uma ampliação da capacidade de ouvir; e, inclusive, maiores oportunidades de falar e escrever para o outro.

Certamente que as atividades desenvolvidas na intervenção clínica e na intervenção pedagógica irão se complementar, contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos

34 No contexto das práticas de consciência fonológica, **rima** é o constituinte silábico que vem depois do onset e é composto pelo núcleo e a coda da sílaba. Ex.: na sílaba ‘mar’, a sequência ‘ar’ constitui a rima.

35 Já **aliteração** é o emparelhamento de palavras que apresentam sons iniciais iguais. Ex.: ‘**m**ala’- ‘**m**esa’- ‘**m**udo’.

atípicos. Em síntese, o fato de esses sujeitos terem acesso a um serviço especializado não exige a escola de também desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento da audição, fala, leitura e escrita desses sujeitos atípicos.

A presente pesquisa, entretanto, não se atém a essa particularidade de uma minoria de estudantes portadores de deficiências no desenvolvimento das habilidades de audição e fala. Defende-se, neste trabalho, o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica durante os cinco primeiros anos do EF como estratégia essencial para o desenvolvimento da consciência linguística e, por conseguinte, para a aprendizagem da escrita. Para Blanco-Dutra, Scherer e Brisolara (2012),

[...] os níveis de consciência fonológica desenvolvem-se de maneira diferenciada e individual, pois se organizam em níveis de complexidade. Os níveis silábico e intrassilábico são menos complexos e podem ocorrer antes do processo de alfabetização. Entretanto, o nível fonêmico é mais complexo e, na maioria das vezes, ocorre a partir do ensino formal da língua escrita. (BLANCO-DUTRA; SCHERER; BRISOLARA, 2012, p. 84).

Conclui-se, portanto, que trabalhar atividades que promovam a consciência fonológica deve ser a premissa de todos os ambientes alfabetizadores. Para tal considera-se como período de alfabetização não apenas os três primeiros anos do EF, mas também os anos de escolaridade que o sucedem, pois como observado pelas respostas dadas a questões sobre sonoridade dos grafemas 'r' e 'rr', alunos de 6º ano ainda apresentam dificuldades para diferenciar a sonoridade de fonemas.

Para que práticas de consciência fonológica estejam inseridas nas aulas do EI e da primeira etapa do EF, é necessário que os profissionais da educação, que atuam nessas duas etapas de escolaridade, tenham domínio dessas práticas.

6.2 O currículo e a formação do professor que atua no EI e EF

O desenvolvimento de atividades de consciência fonológica deve anteceder a alfabetização propriamente dita nos anos do EI, no intuito de facilitá-la quando a criança ingressa no 1º ano do EF; deve, inclusive, acompanhar o ciclo de alfabetização, ou seja, os três primeiros anos do EF ou até a criança completar oito anos de idade e, inegavelmente, deve ir além desse ciclo, cooperando para a aprendizagem das regularidades fonográficas contextuais da norma ortográfica. Compreende-se, por conseguinte, que é necessário adequar

os currículos de formação inicial e continuada dos professores, que atuam nessas etapas da escolaridade.

Castilho (2011, p. 13), ao dissertar sobre a crise do ensino, afirma haver as crises: social, científica e do magistério. Segundo ele, essa terceira crise se soma à crise social e científica, colocando os profissionais da educação básica em uma situação desconfortável acerca das questões: “O que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e “para quem ensinar”. O autor lista como fatores agravantes da crise: as deficiências na formação, os baixos salários, os materiais didáticos repetitivos, que pressupõem uma homogeneidade entre os alunos, e as constantes mudanças nas formas de conceber o ensino e a aprendizagem.

Após analisarem dados sobre domínio da leitura da população brasileira, provenientes de pesquisas como PNAD, INAF e SAEB, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012) propõem duas matrizes de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento.

A primeira delas é direcionada à avaliação do professor de EI e EF, 1º ao 5º ano, focando os conhecimentos específicos e alfabetização e letramento. É composta por 57 habilidades/conhecimentos, sendo alguns deles com subitens.

Já a segunda matriz é direcionada a professores do EF, do 6º ao 9º ano, e EM, tendo como foco “ler para aprender”. Essa segunda matriz está dividida em três blocos, sendo o primeiro composto por sete habilidades/conhecimentos relativos à “recuperação de informação”, o segundo é composto por vinte e nove habilidades/conhecimentos relativos à “interpretação” e o último composto por nove habilidades/conhecimentos relativos à “reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto”, totalizando quarenta e cinco habilidades/conhecimentos necessários à prática do professor como agente letrador, conforme as autoras.

As autoras partem de dois pressupostos: “todo professor é por definição um agente de letramento e todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; RIBEIRO, 2012, p. 16).

Reproduzem-se, neste trabalho, apenas as habilidades/conhecimentos contidas na primeira matriz, que estão intimamente relacionados à aprendizagem do sistema alfabético e, por consequência, da norma ortográfica. São eles:

10. Relacionar as dificuldades de hipossegmentação e de hipersegmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força; [...]

13. Reconhecer as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado;

14. Relacionar o conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita;
 15. Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica;
 16. Reconhecer a ênfase no princípio alfabético em atividades de alfabetização. [...]
 22. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura;
 23. Relacionar a alofonia das vogais médias /e/ e /o/ ao padrão acentual dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
 24. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a identificação da sílaba tônica no vocábulo mórfico e no vocábulo fonológico;
 25. Identificar atividades de alfabetização elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Provinha Brasil (Inep/MEC):
 - 25.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
 - 25.2 Identificar as letras do alfabeto;
 - 25.3 Identificar diferentes tipos de letras;
 - 25.4 Identificar o número de sílabas em palavras;
 - 25.5 Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados;
 - 25.6 Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /ãw/;
 - 25.7 Identificar fonemas consonânticos e vocálicos que têm duas ou mais representações gráficas;
 - 25.8 Identificar letras que representam mais de um fonema [...]
- (BORTONI-RICARDO; MACHADO; RIBEIRO, 2012, p. 20-21).

Essas habilidades/conhecimentos são importantes para o desafio de se alfabetizar letrando. Há, contudo, que se ressaltar a inserção de habilidades/conhecimentos mais amplos voltados para a formação do profissional de educação dessas etapas de ensino, como, por exemplo, as de número (13) e (14) e as habilidades/conhecimentos bem específicos que precisam ser dominados pelos professores para que esses criem estratégias de ensino-aprendizagem eficazes, pois são habilidades/competências aferidas por uma avaliação em larga escala nacional, como, por exemplo, todos os subitens contidos em (25).

Enfatiza-se que essa primeira matriz é direcionada para a formação do professor como agente de letramento que atua no EI e primeiros cinco anos do EF, profissional que precisa ainda trabalhar várias outras questões do desenvolvimento psicossocial, como por exemplo: aspectos do numeramento, habilidades motoras, criatividade, convivência em grupo, percepção musical, contato com a natureza, ecologia, hábitos de higiene, noções de regras de trânsito, entre tantas outras demandas exigidas pela sociedade moderna.

As exigências impostas pela sociedade e pelas instâncias governamentais, que regulam a educação no país, ocasionam sentimentos de incertezas dos profissionais de educação. As necessidades de mudanças na prática diária do educador aliado a um ambiente de desprestígio dos docentes levam muitos profissionais da educação a questionar o currículo de sua formação inicial e buscar em cursos de formação continuada subsídios para reformular sua

prática pedagógica, reconstruindo-a permanentemente, em um processo de “empoderamento” defendido por Freire (1987) e já explicitado na presente pesquisa.

Uma das finalidades desta pesquisa é justamente colaborar com o processo de “empoderamento” da professora-pesquisadora, mas também de outros professores de EF interessados no aprimoramento das estratégias didáticas que favorecem a aprendizagem reflexiva das regularidades da norma ortográfica por meio da divulgação e discussão das atividades elaboradas no grupo de pesquisa NEBEL.

Destaca-se, por fim, a importância dos currículos de formação de professores do EI e EF terem como uma de suas premissas básicas: a *pedagogia culturalmente sensível*, — conceito desenvolvido por Erickson (1987) — pautada no respeito aos antecedentes socioculturais e linguísticos do aprendiz, objetivando não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e, certamente, evitando causar discriminação ou preconceito.

Considera-se que a abordagem inadequada e/ou estigmatizante da diversidade dialetal, que influencia tanto as participações orais em classe quanto os primeiros escritos, pode afetar negativamente o aprendiz, levando-o a silenciar-se tanto oralmente quanto na produção textual, o que resultará em um distanciamento em relação ao objeto de estudo: o PB.

Nesse contexto, aprender a grafar as palavras de acordo com a norma ortográfica significa, inclusive, acessar um bem cultural, pois o texto redigido poderá ser facilmente decodificado pelos leitores. Se, no texto redigido, há muitas discordâncias entre as palavras grafadas e o estabelecido pela norma ortográfica, o leitor precisa dedicar mais tempo e habilidades cognitivas para compreender o sentido do texto, podendo, inclusive, abandonar a leitura ou descredenciar seu conteúdo simplesmente pelo fato de a escrita estar distante da norma ortográfica. Consequentemente, aprender a norma ortográfica é um direito do aprendiz da modalidade escrita da variedade padrão de um idioma, tendo a escola básica o dever de ensiná-la de forma sistematizada ao longo dos anos de escolaridade obrigatória.

Obviamente que, para promover práticas de consciência fonológica e estratégias de aprendizagem reflexiva das regularidades fonográficas da norma ortográfica em uma perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, o professor necessita primeiro ter esses pressupostos teóricos bem consolidados.

7 CONCLUSÕES

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. (FREIRE, 1997, p. 25).

Há três décadas, a aquisição da leitura e da escrita vem sofrendo modificações em várias dimensões. Dentre elas, destacam-se: universalização do acesso ao EF no país; democratização das mídias e com elas os textos multimodais; reformas curriculares, valorizando as práticas sociais de leitura e escrita (letramentos); inserção no cotidiano escolar de práticas pedagógicas interacionistas baseadas nos estudos de Vigostky e Bakhtin. Conseqüentemente, o professor, que no século XX tinha o ensino pautado na eficácia dos métodos, vê-se diante da necessidade de considerar o sujeito como agente da aprendizagem.

Salienta-se, entretanto, que o ensino e aprendizagem da norma ortográfica pouco avançou nesse mesmo período. Como destaca Morais (2007),

[...] em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam 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, 2007, p. 13).

Os desvios de ordem ortográfica expressos em gêneros textuais, nos quais se preconiza a norma padrão, são invariavelmente motivos de censura e discriminação dentro e fora da escola. Nas últimas décadas, entretanto, pouco se avançou na metodologia de ensino da norma ortográfica para alunos da Educação Básica brasileira. Reconhece-se que a aprendizagem da escrita em língua materna por falantes do PB é um processo complexo e multifacetado, sendo a aprendizagem da norma ortográfica apenas um dos aspectos de inserção do estudante na sociedade letrada, porém não menos importante.

No início desta pesquisa, foi proposto como o objetivo geral a elaboração de atividades didáticas, voltadas para os alunos de 6º ano do EF, que favorecessem a reflexão sobre as regularidades fonográficas contextuais do PB, de modo a propiciar que os alunos percebessem quais fatores regulam o uso de determinados grafemas no interior das palavras,

em função da posição que ocupam (início, interior, fim de vocábulo) e, inclusive, as restrições impostas por grafemas que possam anteceder-los e/ou sucedê-los.

Por tratar-se de uma pesquisa de intervenção educacional de cunho interpretativo, primeiramente, era necessário investigar a pertinência da pesquisa para os sujeitos de pesquisa. Foram, então, mapeados os desvios ortográficos encontrados em produções textuais dos alunos. Nesse mapeamento, os desvios foram classificados em seis agrupamentos abrangentes, a saber: desvios ortográficos ocasionados devido ao desconhecimento de surdas e sonoras, regras contextuais, regras de registro da nasalização, qual grafema é adequado em determinado contexto competitivo, interferência da variedade linguística falada pelo estudante e regras de segmentação do vocábulo. Este último agrupamento subdividido em: junção e separação indevidas de vocábulos.

Esse primeiro mapeamento comprovou que vários alunos do grupo redigiram palavras com desvios ortográficos ocasionados pelo desconhecimento de regularidades fonográficas contextuais, tais como: grafema 's' intervocálico representa fonema /z/ (ex.: “poriso”, “conheso”, “seguisemos”, “pedise”, “trasinho”, “enteresanti”, “pessoas”, “difises” e outras); grafema 'ss' intervocálico representa fonema /s/ (ex.: “dissem” e “coissas”); grafema 'r' intervocálico representa fonema /r/ (ex.: “iracionais”, “terestri”, “moreram”) e grafema 'c' diante de 'e' e 'i' apresenta fonema /s/, sem necessidade de ser grafado com o diacrítico cedilha (ex.: “foçe” e “esqueci”) entre outras.

Considerou-se relevante o fato de os desvios terem sido identificados em produções textuais, tarefa que demanda muitas outras habilidades cognitivas, além do conhecimento da norma ortográfica. Elaborou-se, então, uma avaliação diagnóstica de escrita de palavras a partir de figuras, visando detectar se os desvios ortográficos gerados pelo desconhecimento das regularidades fonográficas contextuais iriam novamente ocorrer.

Os resultados dessa segunda avaliação diagnóstica e as transcrições das respostas dadas pelos alunos de 6º ano do EF para as dez atividades escritas denominadas: “Ortografia: alguns usos da letra R” comprovam que muitos dos alunos dessa etapa de ensino não aprenderam espontaneamente a escrever respeitando as regularidades fonográficas contextuais. Reconhece-se, portanto, a importância de um ensino sistematizado dessa particularidade da norma ortográfica.

Na presente pesquisa, esclarece-se que ensino sistematizado é compreendido como uma série de estratégias didáticas orais e escritas desenvolvidas pelo professor, visando a cooperar para que os alunos pensem sobre dois aspectos relevantes para a compreensão das

regularidades fonográficas contextuais: a sonoridade assumida por dado grafema quando usado em um ambiente vocabular específico.

A análise das respostas dadas mostrou também que os alunos têm muita dificuldade para diferenciar a sonoridade das vibrantes simples e múltipla /r/ e /R/ diante de palavras escritas. Além de apresentarem problemas quanto à identificação das sílabas e padrões silábicos como consoante-consoante-vogal (CCV) e consoante-vogal-consoante (CVC), nos quais a segunda consoante seja o grafema ‘r’, os alunos demonstraram também dificuldades em relação à redação da regra de uso do grafema nos conjuntos de palavras apresentados.

Demonstrou-se, então, que as atividades orais similares às atividades escritas aplicadas, que foram mediadas pela professora-pesquisadora em aulas anteriores, não se mostraram eficientes para que todos os alunos soubessem distinguir a sonoridade dos grafemas ‘r’ e ‘rr’ nas palavras apresentadas nos três conjuntos de palavras. Como verificado nas análises das atividades escritas, é necessário atividades práticas de consciência fonológica para maior sensibilização dos alunos quanto as diferenças fonoarticulatórias de /P/ ε /R_/, possivelmente com recursos didáticos mais concretos com espelhos e/ou filmadora para visualização dos detalhes da fonação de cada um dos fonemas em diferentes palavras.

Constatou-se, inclusive, a necessidade de reformular alguns dos enunciados e questionamentos das atividades propostas, pois o número de respostas não-esperadas e em branco denotam uma dificuldade no processamento de leitura. Melhor dizendo: pensar em estratégias de *andaimagens* mais eficientes nas atividades escritas é relevante nessa fase de ensino. Uma alternativa seria não inserir várias habilidades em uma mesma atividade, como foi feito na atividade 1, na qual se requisita que se grife as sílabas com a letra ‘r’ das palavras dos conjuntos 1 e 2, são feitas perguntas sobre a sonoridade e valor posicional do grafema ‘r’ nas palavras expressas nos dois conjuntos.

Verificou-se, ainda, que elaborar atividades didáticas que possam favorecer a percepção dos alunos acerca das restrições contextuais impostas para o uso de determinados grafemas, levando-os a explicitar seus conhecimentos num nível consciente — tanto oralmente como em produção escrita — pode colaborar no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas a respeito da ortografia.

Na análise das respostas dadas para as Atividades (2) e (3), há apenas quatro formulações de regras que contemplam as duas variáveis: sonoridade e posição do grafema ‘r’ intervocálico e ‘r’ inicial. São elas: “Ela para ter som fraco ela tem que estar entre duas vogais” e “Ele tem sonoridade fraca e sempre está entre vogais”, regras formuladas por Lia e Rosa, respectivamente, para o uso do grafema ‘r’ intervocálico no conjunto 1; e “Ele está no

início de frase com sonoridade forte” e “A sonoridade é de dois RR e todas elas estão no início de uma sílaba”, regras formuladas por Rosa e Tomás, respectivamente, para o uso do grafema ‘r’ inicial.

Apesar de terem sido feitas atividades orais semelhantes a essas, nas quais a professora-pesquisadora mediava oralmente as tentativas de formulação de regras por alunos do grupo, salienta-se que a formulação de regras de uso de um grafema não é tarefa fácil para alunos de 10, 11 e 12 anos, principalmente se eles não tiveram acesso, em anos anteriores, a atividades didáticas reflexivas nas aulas de PB e/ou de outras áreas de conhecimento.

Concomitantemente, reconhece-se que, uma vez iniciado o trabalho com atividades didáticas orais e escritas que levem o aluno a formular com suas próprias regras as regras de uso de determinados grafemas, considerando aspectos sonoros e posicionais, elas se tornam paulatinamente mais fáceis para os estudantes.

Inegavelmente, o ensino da ortografia, numa perspectiva que favoreça a reflexão, coopera com a formação de leitores e produtores de texto, bem como contribui para um processo de letramento mais amplo, no qual o aluno é capaz de compreender e produzir gêneros textuais que exigem o cumprimento das regras estabelecidas pela norma ortográfica e a gramática padrão da língua. Aliás, a tarefa que os alunos tiveram bastante dificuldade foi a redação das regras de uso dos grafemas nos conjuntos e/ou palavra destacados (Atividades (2), (3) e item (c) da Atividade 7) e também das justificativas e explicações requisitadas nas questões (c) da Atividade (4); (g) da Atividade (5) e (c) das Atividades (6).

Entretanto, esse processo de letramento mais amplo ainda não contempla o ideário defendido por Street (1984) em seu modelo ideológico e muito menos as concepções de Soares (1998) em sua versão forte do letramento, pois não promove a reflexão além dos aspectos linguísticos.

O ensino reflexivo das regularidades ortográficas é importante para o desenvolvimento da metacognição, mas não permite problematizar “identidades” e “contextos” subjacentes aos discursos que são enunciados, ou seja, a intervenção educacional realizada nessa pesquisa não possibilita uma leitura crítica do mundo social em que o discurso foi gerado e também não capacita os jovens estudantes a usar o discurso escrito de forma a romper barreiras sociais impostas pelas estruturas de poder.

Nesta dissertação, porém, defende-se que negar o aprendizado efetivo das regularidades da norma ortográfica significa reforçar a exclusão na sociedade letrada de muitos que já são excluídos socialmente. Reconhece-se que gêneros textuais mais formais,

escritos sem respeitar a ortografia vigente, muitas vezes, leva ao descredenciamento tanto do texto produzido como também de seu produtor.

Assim, compete ao professor criar estratégias didáticas para a aprendizagem efetiva dessa convenção social. Em especial, a aprendizagem das regularidades fonográficas diretas, contextuais e morfológico-gramaticais, pois se reconhece que o domínio da ortografia, inserido as palavras irregulares, é lento e gradual, necessitando de muito contato com textos na norma-padrão do PB e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico para toda a trajetória do aluno na

A presente pesquisa teve uma série de limitações que não puderam ser sanadas durante o período do Programa de Mestrado Profissional em Letras cursado pela professora-pesquisadora, mas constituem acervo para novos estudos e discussões tanto da prática profissional da mestrandia quanto dos membros do NEBEL. Algumas das limitações desta pesquisa de intervenção educacional são:

1. A ausência de uma avaliação diagnóstica do nível de consciência fonológica dos alunos da turma, pois, somente com a análise atenta das respostas dadas, se percebeu que mais de um terço da turma não soube reconhecer as sílabas que continham o grafema 'r' na Atividade (1) e muitos alunos não souberam perceber as diferenças sonoras existentes entre os fonemas /r/ e /R/ apenas lendo as palavras apresentadas nas atividades. As avaliações diagnósticas aplicadas ficaram restritas à identificação dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos. Não se previu que aspectos sonoros dos grafemas destacados seriam de difícil reconhecimento para o grupo.
2. A ausência também de práticas de consciência fonológica que permitissem perceber as diferenças sonoras entre /r/ e /R/ em contextos intervocálicos, já que as perguntas sobre sonoridade foram as que obtiveram maior número de respostas equivocadas e/ou em branco. Em aulas anteriores foram realizadas atividades orais similares as apresentadas na SD, porém se mostraram pouco eficazes para grande parte dos alunos.
3. A falta de tempo hábil para elaborar e aplicar atividades didáticas com recursos de *andaimagens* mais eficazes. Melhor dizendo: reescrever alguns dos enunciados e dos questionamentos, visando a facilitar o processamento de leitura, pois se acredita que algumas atividades e/ou questionamentos não obtiveram melhores resultados devido a problemas de compreensão leitora.
4. A falta de tempo hábil para investigar as produções de significados que motivaram as respostas não esperadas encontradas em vários itens das atividades analisadas.

As limitações citadas, e outras que porventura possam ser identificadas nesta pesquisa, apontam para futuras pesquisas de intervenção educacional.

Por fim, ressalta-se que a presente dissertação é apenas uma etapa de um processo de mais amplo de formação da professora-pesquisadora. Esse processo foi iniciado com as leituras e discussões propostas pelos professores das dez disciplinas cursadas no Profletras. Concomitantemente, foi sendo enriquecido pelas leituras para constituir o referencial teórico da pesquisa de intervenção, pela elaboração das atividades e pelas análises feitas das respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa. E, certamente, esse processo de formação irá além da finalização desta etapa de estudo, pois se acredita que a investigação do professor em seu ambiente de trabalho pode contribuir para a mudança de sua condição de simples professor para profissional produtor de conhecimento, que de forma reflexiva e criativa, gera mudanças na sua prática pedagógica; logo, altera as condições de aprendizagem de seus alunos e também de outros educadores com os quais interage.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVARENGA, Daniel *et al.* **Da forma sonora à forma ortográfica da escrita:** uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (16): 5-30, jan./jun. 1989.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência fonológica: caracterização e avaliação. *In:* LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula *et al.*. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. *In:* FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1).
- AVALIAÇÃO Nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BATISTA, Andrea Oliveira. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano:** proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. 2011. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2011.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. *In:* ABAURRE, Maria Bernadete (Org.). **A construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013. (Gramática do Português Culto Falado no Brasil. V. 7), p. 21-52.
- BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. *In:* LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula *et al.* **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?:** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris *et al.* O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. In: HEINIG, O. L. e FRONZA, C. de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 187-205.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

_____. _____. _____.: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CALLOU, Dinah; MORAES, José Antônio de; LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadete (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013. (Gramática do Português Culto Falado no Brasil. V. 7), p. 21-52.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Awareness os phonemes and alphabetic literacy acquisition*. *British Journal of Education Psychology*. n. 61, p. 164-173, 1991.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicol., Teor., Pesq.**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set.-dez. 1985.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. 2. reimp. São Paulo, Contexto, 2012.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COLÉGIO ESTADUAL MOACYR PADILHA. Projeto Político Pedagógico. Três Rios, 2013.

CUNHA, Ana Paula Nobre. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia. 2004. 131f. Dissertação de Mestrado. - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

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

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, Jesuelem Salvani. **O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no Português falado no interior paulista**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FERGUSON, Charles. Diglossia. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974, p. 99-118.

GARCIA, Tania Mikaela. **Reciclagem neuronal:** o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GATTI, Bernadete Anagelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

GOLDFELD, Marcia. **Fundamentos da fonoaudiologia:** linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GOMES, Altair Martins. **A influência da oralidade na escrita:** uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

HEYE, J. Sobre o conceito de diglossia. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino:** contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006, p. 70-81.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Campinas, SP: Cefiel, IEL, UNICAMP, 2005-2010. (Col. Linguagem e letramento em foco).

_____. (Org). **O significado do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KUSNER, Rosa Lise de Sousa. **Investigação de Desempenho Ortográfico de Universitários**. 2006. 98 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade. Porto Alegre. PUCRS, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MACHADO, Rafaela Veloso. Ditongos. *In*: Dermeval da Hora; Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa. (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 125-144.

MAGALHÃES, Naiara. O que é consciência fonológica? *In*: **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte: CEALE. Ano 1, nº 2, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINY, Franciele Maria e MENONCIN, Camila. O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa. Web-Revista **Sociodialeto**. UEMS. Campo Grande. Vol. 4. Número 11. Nov. 2013. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/16/10012014015013.pdf>>. Acesso em: 26/06/2015.

MELO, Kátia Leal Reis. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. *In*: SILVA, Alexsandro da.; MORAIS, Artur Gomes de. e MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita**. 1995. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MOOJEN, Sônia. Laboratório de Ortografia. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. n. 12, p. 19-26, dez. 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? *In*: SILVA, Alexsandro da.; MORAIS, Artur Gomes de. e MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In*: SILVA, Alexsandro da.; MORAIS, Artur Gomes de.; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. **Criar leitores**: para professores e educadores. – Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MOTTA-ROTH, Désiré; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NICOLAU, Alessandra Aranda. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2013.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Como eu ensino).

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; SILVA, Cinthia Epitácio da. Livro didático e o ensino da ortografia: regularidades e irregularidades da norma. **Eutomia**, Recife, n. 11, v. 1, p. 427-445, jan./jun. 2013.

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, Stella Marisa e MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

RIOS, Guilherme Veiga. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. *In*: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Orgs.) **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise do discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

ROBERTO, Mikaela. **Guia introdutório aos estudos de fonética, fonologia e ortografia do Português do Brasil**. Rio de Janeiro, 2014 (impresso não publicado).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÀN, José Gimeno; PÉREZ, Ángel I Gomes. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga e LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **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.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento**: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SILVA, Thaís Cristófar. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. 2004 n. 25.

STAMPA, Mariangela. **Aquisição da leitura e da escrita**: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches do Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education*. V. S., n.2, p. 77-91. 2003.

TESSARI, Elita Maria Bianchi. **Operações Fonológicas nas alterações Ortográficas: A presença da Fonologia na Ortografia**. 2002. 151f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Escola de Educação. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2002.



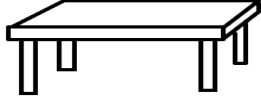
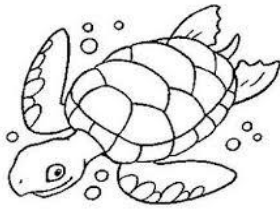




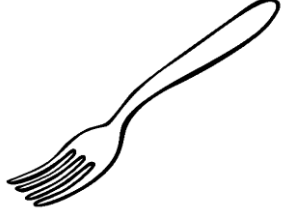


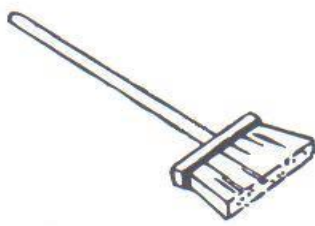
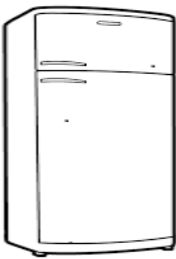
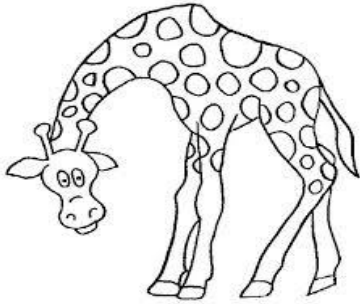
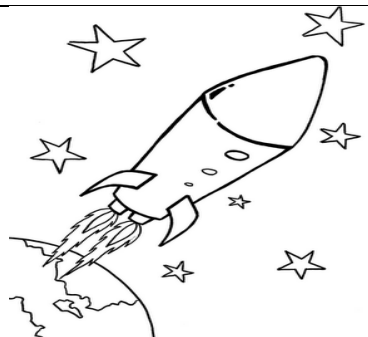
TRASK, Robert Lawrence Larry. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari; rev. Téc. Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófar Silva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

ANEXO A

Estudante: _____ Idade: _____

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

ANEXO B

Estudante: _____ **Turma:** _____

Ortografia: alguns usos da letra R

9 **Grife** as sílabas em que aparece a letra R e **responda** as perguntas abaixo.

Conjunto 1

curumim	origem	
América	culturas	diferente
cerâmica	história	

Conjunto 2

roça	recado	rede
riacho	raiz	religião
relevo	reserva	ruído

f) A letra **R** possui a mesma sonoridade nos dois conjuntos de palavras?

g) Qual é a sonoridade da letra **R** no conjunto 1?

h) Releia todas as palavras do conjunto 1. Quais letras estão antes da letra **R**?

i) Qual é a sonoridade da letra **R** no conjunto 2?

j) Qual é a posição da letra **R** nas palavras do conjunto 2?

10 Escreva a regra de uso da letra **R** no conjunto 1.

11 Escreva a regra de uso da letra **R** no conjunto 2.

12 **Observe**, agora, o uso de RR nas palavras do conjunto 3 e **responda**:

Conjunto 3

carrapato	arroz	terra	barro	carroça	corrida
erro	churrasco	torrada	irresponsável	irreal	

d) A sonoridade das letras RR nas palavras do conjunto 3 é semelhante à sonoridade da letra R encontrada no conjunto 1 ou no conjunto 2?

e) Quais letras vêm antes do RR nas palavras do conjunto 3?

f) Se escrevermos essas palavras com apenas uma letra R, elas serão lidas da mesma maneira? Por quê? _____

13 **Leia** as palavras “**CARINHO**” e “**CARRINHO**” com atenção para responder as questões.

h) As duas palavras têm o mesmo significado?

i) Qual dessas duas palavras é uma demonstração de afeto?

j) Qual das duas palavras dá nome a um brinquedo?

k) As duas palavras são lidas da mesma forma?

l) A palavra “**CARINHO**” poderia ser escrita em qual dos três conjuntos acima? Por quê?

m) A palavra “**CARRINHO**” poderia ser escrita em qual dos três conjuntos acima? Por quê?

n) É possível começar uma palavra com RR na Língua Portuguesa? Por quê?

Você sabia?

As árvores que dão frutos comestíveis são chamadas de frutíferas. Assim, o limão é encontrado no **limoeiro** e a jaca, na **jaqueira**.

14 **Escreva**, a seguir, o nome das árvores que dão os seguintes frutos:

abacate → _____ goiaba → _____

jabuticaba → _____ coco → _____

pitanga → _____ manga → _____

pêssego → _____ banana → _____

Agora, responda:

d) Os nomes de árvore escritos acima apresentaram a letra R nas últimas sílabas das palavras?

e) Qual é a sonoridade da letra R nesses nomes de árvores?

f) Poderíamos escrever esses nomes de árvores com RR? Por quê?

15 Em um texto sobre os indígenas brasileiros, um estudante escreveu:

“(...) Sei também que os índios pegavam doenças dos portugueses, mas nem todos moreram (...)”

d) Qual palavra o estudante escreveu de forma inadequada?

e) Como essa palavra deveria ter sido escrita?

f) Qual regra de escrita de palavras esse estudante não conhece?

INFORMAÇÃO IMPORTANTE!

Para compreender qual é o padrão silábico de uma palavra, chamamos a consoante de C e a vogal de V.

Assim, a palavra “TRIBO” possui duas sílabas: TRI + BO.

ccv + cv

Já a palavra “FORMIGA” possui três sílabas: FOR + MI + GA

cvc + cv + cv

Observar o padrão silábico das palavras pode ajudar a escrever de acordo com as regras da ortografia da Língua Portuguesa.

16 **Leia** atentamente as palavras dos conjuntos abaixo e **grife** as sílabas que apresentam letra R.

Conjunto 4 Conjunto 5

cabrito tigre preguiça

cabra grilo cobra

codorna pardal perdiz

sardinha percevejo carneiro

Responda:

c) No conjunto 4, a letra R está presente em que tipo de padrão silábico?

d) No conjunto 5, a letra R está presente em que tipo de padrão silábico?

9. **Coloque** uma letra R na sílaba adequada e consiga formar outras palavras da Língua Portuguesa.

ARANHA (um pequeno animal) ≠ _____ (do verbo arranhar).

CARO (com preço alto) ≠ _____ (veículo para poucos passageiros).

TOCAR (ter contato alguém ou alguma coisa) ≠ _____ (dar uma coisa por outra).

CAVO (do verbo cavar) ≠ _____ (tipo de flor).

TOMBA (do verbo tombar) ≠ _____ (parte do corpo do elefante).

TEMER (ter medo ou receio) ≠ _____ (estremecer).

PEGO (do verbo pegar) ≠ _____ (pequeno objeto usado para prender coisas).

10. UM ÚLTIMO DESAFIO PARA VOCÊ!

Leia as frases com atenção e complete as lacunas com as palavras adequadas.

ATENÇÃO! Todas as palavras formadas terão sílabas compostas com a letra R em sílabas de padrão CCV.

- j) Esse cereal é muito usado na alimentação para fazer pães, bolos, biscoitos, tortas e massas. Seu nome é _____.
- k) A figura geométrica de três lados chama-se _____.
- l) Já a figura geométrica de quatro lados de mesma medida chama-se _____.
- m) A estação do ano que vem após o inverno e antes do verão é a _____.
- n) Chama-se _____ a pessoa que dirige uma nação ou empresa.
- o) Nas cidades pequenas, sempre há lugares públicos e abertos, geralmente com bancos, jardins e árvores, aonde as pessoas vão para se distrair. Esses lugares são chamados _____.
- p) Nas cadeias, todas as janelas possuem _____.
- q) Um monstro que existe em lendas e geralmente é representado com rabo de serpente, garras de leão e asas de morcego é conhecido como _____.
- r) O local onde se cuidam de crianças pequenas durante parte do dia chama-se _____.

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Termo de Consentimento Livre

A professora regente de Língua Portuguesa e Literatura, Leda Marques Loth, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional (Profletras) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e desenvolve uma pesquisa de intervenção em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Moacyr Padilha, sob a orientação da Professora Doutora: Tania Mikaela Garcia Roberto.

A finalidade do trabalho interventivo é buscar atividades didáticas voltadas para essa etapa de ensino, que favoreçam a aprendizagem reflexiva sobre as regularidades fonográficas contextuais contidas na norma ortográfica da Língua Portuguesa.

Os dados obtidos através da aplicação das atividades em classe serão utilizados para fins de pesquisa, exclusivamente. As informações registradas relacionadas com a privacidade dos mesmos serão mantidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Estou ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e autorizo a utilização das atividades respondidas pelo(a) estudante: _____

Assinatura do responsável:
