



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DENIZE TEREZINHA TEIS-ADAMANTE

**O ENSINO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E
ENSINO MÉDIO**

CASCAVEL – PR
2020

DENIZE TEREZINHA TEIS-ADAMANTE

**O ENSINO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de doutora em Letras, junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse.

CASCADEL – PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração

Teis-Adamante, Denize Terezinha

O ensino da ortografia nos anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio / Denize Terezinha Teis-Adamante; orientador(a), Sanimar Busse, 2020.

205 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, , 2020.

1. Ortografia. 2. Ensino. 3. Educação Básica. I. Busse, Sanimar. II. Título.

Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.



DENIZE TEREZINHA TEIS-ADAMANTE

O ENSINO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Sanimar Busse

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Tabita Fernandes da Silva

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Cristiane Horst

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Clarice Cristina Corbari

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Alcione Tereza Corbari

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 15 de dezembro de 2020

Aos meus pais Claudino e Carmem
Ao meu esposo Geziel e aos nossos filhos Gustavo e Gabriela

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho acadêmico é o resultado da participação direta ou indireta de muitas pessoas que contribuem para a conclusão de um texto que celebra o fim de uma etapa de formação acadêmica e o início de novas experiências. Ao chegar a esse momento, sou grata a todo o aprendizado e a tantas pessoas que fizeram ou fazem parte da minha vida durante esse processo.

Inicialmente, agradeço aos meus pais Claudino e Carmem, graças aos quais toda a minha história começou e que me permite estar nesse aqui e agora. Agradeço a todos os professores que participaram da minha história acadêmica, os quais despertaram em mim o amor pelo conhecimento científico e pelo aprendizado.

Nesta etapa tão rica e agradável de minha formação, agradeço, de modo especial, à minha orientadora, a professora Sanimar Busse, que me permitiu vivenciar o papel de aprendiz em que a construção do conhecimento é sempre um início e nunca um final e, portanto, sempre um processo. Agradeço pela orientação séria e competente e, sobretudo, por ter despertado minha curiosidade para um tema tão pertinente como o da ortografia e por ter confiado em minha capacidade para desenvolver com autonomia esta pesquisa. Sanimar, muito obrigada por esses anos de parceria, por ter compartilhado comigo as suas experiências acadêmicas, por poder admirá-la como profissional, e, principalmente, como ser humano.

Agradeço às professoras Alcione Tereza Corbari, Clarice Cristina Corbari, Cristiane Horst, Tabita Fernandes da Silva e Terezinha da Conceição Costa-Hübes por todas as contribuições no exame de qualificação e na defesa. Suas contribuições significam, para mim, momentos de aprendizagem e oportunidades de comungar um pouco de sua trajetória e experiência pela pesquisa acadêmica. Muito obrigada por essa partilha!

Agradeço à professora Maria Elena Pires-Santos por ter me encantado com os estudos da linguagem durante a graduação em Letras na Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. E ao professor Ciro Damke que me acolheu como orientanda de mestrado dando-me a oportunidade para vivenciar um aspecto da pesquisa científica que passaria a fazer parte da minha vida acadêmica e que me abriria muitas oportunidades no campo profissional. Obrigada professores, vocês sempre são lembrados com muito carinho.

Agradeço à minha amiga Márcia Sipavicius Seide a quem admiro como pessoa, como pesquisadora e estudiosa e que muito me inspira a querer ser uma pesquisadora mais competente. Obrigada minha amiga, que muitas pessoas possam ter a oportunidade de tê-la como uma fonte de inspiração!

Agradeço a todos os professores com os quais troquei e-mails com o intuito de conhecer mais sobre o universo da pesquisa envolvendo erros ortográficos e as grafias não convencionais. Especialmente, agradeço às professoras Ana Ruth Moresco Miranda, Luciani Tenani e Mikaela Roberto, cuja disponibilidade para responder às minhas mensagens demonstra tanto a sua humildade quanto o compromisso com o conhecimento que ajudam, por meio de suas pesquisas, a difundir. Agradeço à Lara Frutos González pelos diálogos sobre a promoção de conhecimentos metalinguísticos por meio da morfologia e aos autores de todos os textos com os quais dialoguei e que permitiram a produção do enunciado que se apresenta nesta tese.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por ter autorizado a realização desta pesquisa. Agradeço às equipes administrativa e pedagógica das escolas envolvidas por todo o apoio e suporte. Meu agradecimento especial às professoras Heloisa Marchioro, Alcioneide Rosa Oliveira e Jusselene Terezinha Hannel Alves Ferreira pela generosidade e disponibilidade para me auxiliarem com a geração dos dados da pesquisa.

Agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que autorizou meu afastamento para a realização dos estudos de doutorado, especialmente ao professor Fábio Favarim por tornar isso possível. Agradeço aos meus colegas do Departamento Acadêmico de Letras (DALET) pelo apoio de sempre e, especialmente, à minha amiga Lourdes Terezinha Graebin Parise por toda a ajuda durante esse período.

Agradeço à Andreia Cristina de Souza, um encontro agradável em finalzinho de tese. Gratidão pela leitura atenta do texto, pelas contribuições bem-vindas, pela formatação do trabalho todo, por me deixar segura podendo contar com o seu excelente trabalho de revisão final de texto.

Por fim, agradeço ao meu marido Geziel e aos nossos filhos Gustavo e Gabriela pelo apoio incondicional em todos os momentos. Vocês foram fundamentais em todo o processo de realização desta tese. Não há descrição suficiente para o quanto os amo e os agradeço. Muito, muito obrigada!

“Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber”.

(FARACO, 2012, p. 181)

RESUMO

Esta tese trata do ensino da ortografia como parte do processo mais amplo de domínio da linguagem escrita e possui a função de estabilizar a forma gráfica das palavras, para permitir a leitura e uniformizar a variação linguística nas formas de escrita. Objetiva-se refletir sobre o ensino das regularidades do sistema ortográfico nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM). Nesta pesquisa, busca-se responder às perguntas: i) Quais são as dificuldades ortográficas mais recorrentes em produções escritas de alunos de anos finais de EF e de EM, no contexto desta pesquisa? ii) O que os erros ortográficos indicam sobre as hipóteses que os alunos testam a respeito de como se grafam as palavras? iii) Como trabalhar com a ortografia a partir de atividades que orientem os alunos a refletir sobre a relação fonema e grafema, considerando a arbitrariedade do sistema de escrita do português? A partir da geração de dados, os erros ortográficos identificados em textos de alunos de 6º e 9º anos de Ensino Fundamental e de 3ª série de Ensino Médio foram classificados quanto à sua natureza e frequência nos grupos: 1. erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas e 2. erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética (MIRANDA, 2017). Com base nessa classificação, as possíveis hipóteses dos alunos ao realizarem estes erros foram analisadas e relacionadas aos conteúdos ortográficos que devem ser ensinados para a superação de suas dificuldades ortográficas. Por fim, é proposto um conjunto de atividades para o ensino de regras ortográficas regulares da representação de /s/ e /z/, considerando que seu uso inadequado foi o tipo mais frequente dentre os encontrados na amostra analisada. As reflexões realizadas têm como base teórica os estudos sobre: (i) as funções da ortografia (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; CAGLIARI, 2015); (ii) as relações entre os sistemas de escrita e a fonologia do Português (BISOL, 2001; FARACO, 2012; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015; ROBERTO, 2016; MIRANDA, 2020); (iii) as representações gráficas dos processos fonológicos (BORTONI-RICARDO, 2004; BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013; FARACO, 2012; BUSSE, 2015; ROBERTO, 2016); (iv) a relação entre ortografia e prosódia (BISOL, 2001, 2004; TENANI, 2011a, 2011b, 2016, 2017); e (v) o ensino de regras ortográficas (MORAIS, 1998, 2007; NÓBREGA, 2013; FARACO, 2012). Esta pesquisa inscreve-se na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; OLIVEIRA, 2009; RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011) e se define como qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009). O diagnóstico de erros ortográficos possibilita que o professor observe os conhecimentos que estão em fase de construção e acompanhe os avanços e as dificuldades dos estudantes no domínio da norma ortográfica. Os erros mais frequentes, dentre todas as categorias, foram os de representação da fricativa alveolar surda /s/. As atividades propostas para o ensino de ortografia visam promover o desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica dos aprendizes a partir de atividades sequenciais que permitem, de maneira indutiva, refletir e construir conhecimentos sobre a norma ortográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Ensino. Educação Básica.

ABSTRACT

This thesis deals with the teaching of spelling as part of a broader process of mastering the written language and it has the function of stabilizing the graphic form of words, to allow reading and standardize linguistic variation in the forms of writing. The objective is to reflect on the teaching of the regularities of the orthographic system in the final years of Elementary School (ES) and High School (HS). In this research, we seek to answer the following questions: i) What are the most recurrent spelling difficulties in written productions of students from final years of PE and MS, in the context of this research? ii) What do spelling errors indicate about the hypotheses that students test about how to spell words? iii) How to work with spelling from activities that guide students to reflect on the phoneme and grapheme relationship, considering the arbitrariness of the Portuguese writing system? From the generation of data, the spelling errors identified in texts of students from the 6th and 9th years of Elementary School and of the 3rd series of High School were classified according to their nature and frequency in the groups: 1. errors resulting from the asymmetries found between phonemes and graphemes and 2. errors with markedly phonological and / or phonetic motivation (MIRANDA, 2017). Based on this classification, the students' possible hypotheses when making these errors were analyzed and related to the orthographic contents that must be taught to overcome their orthographic difficulties. Finally, a set of activities is proposed for the teaching of regular orthographic rules for the representation of / s / and / z /, considering that its inappropriate use was the most frequent type among those found in the analyzed sample. The reflections carried out are based on studies on: (i) the functions of spelling (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; CAGLIARI, 2015); (ii) the relationships between the writing systems and the phonology of Portuguese (BISOL, 2001; FARACO, 2012; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015; ROBERTO, 2016; MIRANDA, 2020); (iii) the graphic representations of phonological processes (BORTONI-RICARDO, 2004; BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013; FARACO, 2012; BUSSE, 2015; ROBERTO, 2016); (iv) the relationship between spelling and prosody (BISOL, 2001, 2004; TENANI, 2011a, 2011b, 2016, 2017); and (v) the teaching of orthographic rules (MORAIS, 1998, 2007; NÓBREGA, 2013; FARACO, 2012). This research is part of the area of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996; OLIVEIRA, 2009; RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011) and is defined as qualitative-interpretive (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009). The diagnosis of spelling errors allows the teacher to observe the knowledge that is in the construction phase and monitor the progress and difficulties of the students in the domain of the orthographic standard. The most frequent errors, among all categories, were the representation of the deaf alveolar fricative / s /. The activities proposed for teaching spelling aim to promote the development of phonological and morphological awareness of learners based on sequential activities that allow, in an inductive way, to reflect and build knowledge about the orthographic norm.

KEYWORDS: Spelling. Teaching. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de diferenças de acento.....	45
Quadro 2 – Quantidade de alunos e textos e distribuição por escola e série escolar	58
Quadro 3 – Classificação da grafia não convencional “SIM TENDERO”	64
Quadro 4 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes das relações irregulares entre fonemas e grafemas.....	67
Quadro 5 – Registros da representação de /s/ decorrentes da não observação de regras dependentes de contexto grafêmico	68
Quadro 6 – Registros resultantes do uso de <ç> diante de “e” e “i”	70
Quadro 7 – Registros da representação de /z/ em contexto intervocálico.....	72
Quadro 8 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes das relações regulares contextuais do sistema ortográfico	76
Quadro 9 – Registros da representação de “r forte e r fraco” decorrentes da não observação de regras regulares contextuais.....	78
Quadro 10 – Registros da representação de “r forte e r fraco” decorrentes da não observação de regras regulares contextuais.....	80
Quadro 11 – Registros das trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes decorrentes da não observação de regras regulares contextuais	81
Quadro 12 – Tipos e frequência de erros decorrentes das relações regulares morfológico-gramaticais	86
Quadro 13 – Representação do /ãw/ em verbos oxítonos e paroxítonos	87
Quadro 14 – Registros de representação da desinência “isse/issent”	88
Quadro 15 – Registros de erros decorrentes de motivação fonética.....	92
Quadro 16 – Tipos e frequência de erros decorrentes de motivação fonética	93
Quadro 17 – Tipos e frequência de erros decorrentes de segmentação de palavra	103
Quadro 18 – Registros de hipossegmentação decorrentes da junção de palavra gramatical e de palavra fonológica.....	103
Quadro 19 – Registros de hipossegmentação decorrentes da junção entre palavra fonológica e palavra gramatical.....	106

Quadro 20 – Registros de hipossegmentação decorrentes da junção entre palavra fonológica e palavra fonológica	108
Quadro 21 – Registros de hipersegmentação decorrentes da interpretação de palavra gramatical e palavra fonológica	109
Quadro 22 – Registros de hipersegmentação decorrentes da interpretação de uma palavra fonológica como duas palavras fonológicas	110
Quadro 23 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes da representação de segmentos e sílabas	112
Quadro 24 – Registros de palavras decorrentes de supergeneralização de regras	113
Quadro 25 – Síntese da frequência de erros ortográficos nos textos dos alunos de 6º e 9º do EF da 3ª série do EM	117
Quadro 26 – Relação da quantidade de palavras, quantidade de textos e média de palavras por texto e por série escolar	118
Quadro 27 – Bloco 1: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico	124
Quadro 28 – Bloco 2: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico	126
Quadro 29 – Bloco 3: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico	127
Quadro 30 – Bloco 4: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico	130
Quadro 31 – Bloco 5: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico	132
Quadro 32 – Bloco 1: Atividades para aprendizagem da regularidade contextual de <s> no interior de palavras	134
Quadro 33 – Bloco 1: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	139
Quadro 34 – Bloco 2: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	140
Quadro 35 – Bloco 3: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	143
Quadro 36 – Bloco 4: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	145

Quadro 37 – Bloco 5: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	147
Quadro 38 – Bloco 6: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	150
Quadro 39 – Bloco 7: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”	152
Quadro 40 – Bloco 1: Atividades para o ensino e aprendizagem do uso do <s> intervocálico no sufixo “-oso/osa”	154
Quadro 41 – Bloco 1: Atividades para o ensino e a aprendizagem da flexão do pretérito imperfeito do subjuntivo	157
Quadro 42 – Bloco 2: Atividades para o ensino e a aprendizagem da flexão do pretérito imperfeito do subjuntivo	160
Quadro 43 – Bloco 1: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas	164
Quadro 44 – Bloco 2: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas	166
Quadro 45 – Bloco 3: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas	169
Quadro 46 – Bloco 4: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas	172
Quadro 47 – Bloco 5: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas	175
Quadro 48 – Bloco 6: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ORTOGRAFIA E ENSINO	22
1.1 As funções da ortografia	23
1.2 O sistema ortográfico do português e sua relação com o nível fonético-fonológico da língua	26
1.2.1 A sílaba do Português	33
1.3 As tentativas de representação gráfica da fala	36
1.4 A relação entre a ortografia e a prosódia.....	42
1.5 Ensino reflexivo da ortografia.....	48
2 GERAÇÃO DE DADOS E CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS ...	55
2.1 Procedimentos para a geração de dados para a análise das grafias não convencionais	57
2.2 Categorias para a classificação dos erros ortográficos.....	60
2.3 Tratamento dos dados	63
3 HIPÓTESES E DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	66
3.1 Erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas	66
3.1.1 Relações irregulares	66
3.1.2 Não observação das regras contextuais	75
3.2 Erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética.....	91
3.2.1 Erros de motivação fonética	91
3.2.2 Erros de natureza fonológica.....	101
4 ENSINO DAS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM A REPRESENTAÇÃO DE /S/ E /Z/	120
4.1 Atividades ortográficas que envolvem as regras dependentes de contexto grafêmico	123
4.2 Atividades que envolvem a regularidade contextual de <s> no interior de palavras.....	134
4.3 Atividades que envolvem regularidades morfológico-gramaticais	136
4.4 Atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas	163

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE A – PRIMEIRA POPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	197
APÊNDICE B – SEGUNDA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	198
APÊNDICE C – SEGUNDA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – MODELO PARA O ENSINO MÉDIO	199
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	200
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO.....	204

INTRODUÇÃO

Esta tese trata do ensino da ortografia, a partir do desafio que se coloca a professores de Língua Portuguesa, diante dos percursos que o aluno realiza para compreender o sistema de escrita que representa forma fixa de grafar palavras, de modo a permitir a leitura e unificar a língua escrita.

Ao compreender a ortografia como sistema convencionado de grafar palavras, é relevante diferenciar as modalidades oral e escrita da língua. Fala e escrita são elementos distintos, próprios e que utilizam o mesmo sistema linguístico. Essas modalidades se diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 30).

Porém, não devem ser consideradas formas dicotômicas, pois, como afirma Marcuschi (2003, p. 47) “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Enquanto a fala é inerente ao indivíduo, portanto, adquirida, a escrita precisa ser ensinada e, para isso, necessita da manipulação de um instrumento físico e da coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas (MASSINI-CAGLIARI, 2001).

Essas diferenças resultam em uma questão primordial para esta pesquisa, pois a fala contempla a variação de nível fonológico, que permite maior autonomia em seu uso. Na escrita, a transgressão do código escrito convencionado pela ortografia é considerada como erro ortográfico. Assim, toda variação fonológica está, na escrita, sujeita a uma ortografia fixa, o que permite que seja compreendida pelos sujeitos das diversas regiões que dela se utilizam (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

Ao contrário do meio de expressão oral, a expressão escrita exige, para o seu domínio, atividades de ensino de leitura e escrita reflexivas que auxiliem os alunos a compreender que ambas possuem estatutos diferenciados, embora se determinem, se orientem no processo comunicativo.

A escrita compreende a atividade humana (e, portanto, com condicionantes sócio-históricos), interacional (ocorre entre pessoas socialmente situadas; destina-se a um interlocutor real ou presumido), significativa (produz significações para o interlocutor e pressupõe uma resposta compreensiva) e materializada na substância gráfica (FARACO, 2012).

Reconhecemos a importância do ensino de português para o domínio das atividades sociointeracionais de fala, de leitura e de escrita. Porém, junto com esse importante trabalho, é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, a qual se delimita, nesta pesquisa, ao pensar sobre a normatização gráfica estabelecida pela ortografia das palavras da língua portuguesa, concebida como um domínio linguístico que estabiliza a forma gráfica das palavras para permitir a leitura e uniformizar a variação linguística nas formas de escrita.

Esta tese tem como tema as dificuldades ortográficas de alunos de 6º e 9º anos de Ensino Fundamental (EF) e de 3ª série de Ensino Médio (EM) de dois colégios públicos situados no Sudoeste do Paraná e a proposição de atividades para o ensino de regularidades ortográficas, as quais permitem refletir sobre as regras envolvidas na escrita de diversas palavras da língua portuguesa e que dispensam, por isso, a necessidade de memorização de sua grafia convencional.

Ao analisar as dificuldades ortográficas nos textos dos alunos, utilizamos tanto o termo “grafia não convencional”¹ quanto o termo “erro ortográfico”. O primeiro enfatiza a relação entre a grafia registrada pelo aluno e as convenções ortográficas; e o segundo faz referência a uma escrita que transgredir o código convencional e prescrito pela ortografia (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54).

O erro ortográfico evidencia hipóteses construídas pelos aprendizes na sua relação com o objeto a ser aprendido. Portanto, não significa nem pode ser visto como índice de ausência de conhecimento, pois “raramente ele foge a algo que, de certo modo, não seja suscitado pela própria língua ou pelas regras que orientam a correspondência fonema/grafema” (CHACON *et al*, 2017, p. 84). De forma análoga, acerto nem sempre significa ou pode ser visto como índice de conhecimento, sobretudo na escrita inicial de crianças, pois “pode ser fruto do acaso ou da memória visual de palavras ou de estruturas linguísticas, sem análise [...] dos vínculos entre os grafemas e os fonemas que a eles correspondem na escrita dessas palavras ou estruturas” (CHACON *et al*, 2017, p. 84).

¹ Tenani (2016), em suas pesquisas sobre as hipo e as hipersegmentações encontradas nos textos dos alunos, assume a denominação “segmentação não convencional de palavra” (ao invés de “erros de segmentação de palavra”) devido ao seu propósito de estabelecer um diálogo com as convenções ortográficas sem compactuar com a perspectiva que classifica os registros escritos dos alunos como acertos e erros. Desse modo, os processos de segmentação são avaliados por atenderem ou não às convenções ortográficas.

Stumpf (2015), Santos (2015), Freitas (2016), Sella (2017), Saggiomo (2018) e Ferreira (2019), dentre outros, têm demonstrado que, apesar do avanço nos anos de escolarização, alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio continuam a registrar uma escrita heterogênea, no que diz respeito à organização gráfica e ortográfica da escrita. Dentre os erros ortográficos apresentados por esses autores estão as grafias decorrentes de dificuldades na representação de sílabas, da não observação de regularidades contextuais, da segmentação de palavras, além de erros que, embora envolvam relações arbitrárias entre fonemas e grafemas, ocorrem com palavras utilizadas de forma bastante frequente no cotidiano escolar.

A respeito dos erros motivados pela não observação de regularidades contextuais, Morais (1998) afirma que é comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem aos anos mais avançados com esse tipo de dificuldade que, se resolvida com a compreensão da regra subjacente, levaria o estudante a gerar corretamente a grafia de palavras constituídas por relações regulares entre grafemas e fonemas.

As evidências, demonstradas por esses estudos, de que os estudantes de EF e de EM continuam a apresentar dificuldades ortográficas apesar do avanço da escolarização, resultaram no surgimento de alguns questionamentos que embasam esta pesquisa: i) Quais são as dificuldades ortográficas mais recorrentes em produções escritas de alunos de anos finais de EF e de EM, no contexto desta pesquisa? ii) O que os erros ortográficos indicam sobre as hipóteses que os alunos testam a respeito de como se grafam as palavras? iii) Como trabalhar com a ortografia a partir de atividades que orientem os alunos a refletir sobre a relação fonema e grafema, considerando a arbitrariedade do sistema de escrita do português?

O objetivo desta tese consiste em refletir sobre o ensino das regularidades do sistema ortográfico nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A realização desse objetivo geral implica na realização dos seguintes objetivos específicos:

Caracterizar a natureza e a frequência dos erros ortográficos em produções escritas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

Analisar as hipóteses de escrita desenvolvidas pelos estudantes a partir dos erros ortográficos;

Apresentar atividades para uma proposta de ensino reflexivo das regularidades ortográficas, a partir do tipo de erro mais frequente identificado nas produções escritas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As reflexões realizadas, a partir dos objetivos da tese, têm como base teórica os estudos sobre: (i) as funções da ortografia (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 2001; CAGLIARI, 2015); (ii) as relações entre os sistemas de escrita e a fonologia do Português (BISOL, 2001; FARACO, 2012; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015; ROBERTO, 2016; MIRANDA, 2020); (iii) as representações gráficas dos processos fonológicos (BORTONI-RICARDO, 2004; BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013; FARACO, 2012; BUSSE, 2015; ROBERTO, 2016); (iv) a relação entre ortografia e prosódia (BISOL, 2001, 2004; TENANI, 2011a, 2011b, 2016, 2017); e (v) o ensino de regras ortográficas (MORAIS, 1998, 2007; NÓBREGA, 2013; FARACO, 2012).

Devido ao seu propósito, esta tese se insere na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; OLIVEIRA, 2009; RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011) e se define como qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009).

O projeto de pesquisa da tese tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Obtida a aprovação para a sua realização, a partir do parecer de número 2.252.257 (ANEXO A), iniciamos, no ano de 2018, uma pesquisa exploratória em duas escolas públicas, uma localizada na zona rural (Escola 1) e uma localizada na zona urbana (Escola 2) de um município da região sudoeste do Paraná. A seleção de duas escolas localizadas em regiões distintas de uma mesma cidade teve o propósito de obter um número mais abrangente de dados sobre as dificuldades ortográficas de estudantes ali residentes. De cada escola, selecionamos uma turma de 6º ano do EF, uma turma de 9º ano do EF e uma turma de 3ª série do EM.

A escolha por essas séries escolares justifica-se pelo fato de o 6º ano marcar o início dos anos finais do EF (ou EF II), enquanto o 9º ano marca o final desse nível de ensino. Além disso, o 9º ano é uma série escolar intermediária entre o 6º ano do EF e a 3ª série do EM, a última do EM e da Educação Básica. O olhar sobre a escrita das palavras, realizadas nessas três séries, permite obter informações sobre o progresso ortográfico dos alunos do EF II e dos alunos do EM e saber que dificuldades ortográficas costumam “acompanhar” os estudantes ao longo da Educação Básica.

Para a realização do diagnóstico das dificuldades ortográficas, promovemos a produção de textos nas turmas pesquisadas, com a colaboração das professoras regentes da disciplina de Língua Portuguesa, as quais conduziram a aplicação de

duas propostas de produção textual. Os erros ortográficos identificados nos textos analisados foram classificados em dois agrupamentos com base na proposta de Miranda (2017): 1. Erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas, ou seja, erros relacionados às dificuldades advindas da organização do próprio sistema ortográfico (erros contextuais e arbitrários); e 2. Erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética.

Além de realizar o diagnóstico de erros ortográficos nos textos dos alunos, conversamos com as professoras para saber o espaço que o ensino das regras ortográficas costuma ter em suas aulas. Obtivemos a informação de que o ensino das normas ortográficas costuma ser orientado pelas atividades e exercícios propostos nos livros didáticos adotados pelas escolas ou por outros livros didáticos que, embora não tenham sido adotados pela escola, são utilizados para o planejamento das aulas. Isso confirma as considerações de Silva e Morais (2007, p. 127) de que, mesmo quando um professor afirma que não segue um livro didático, não significa que não se apoia nesse material para a organização do ensino da ortografia. Por isso, os autores defendem que, para que o trabalho embasado pelos livros didáticos não ocorra de forma aleatória, é pertinente “debruçar-se sobre aqueles recursos didáticos com um olhar criterioso” (SILVA; MORAIS, 2007, p. 127).

O conhecimento de que a prática de ensino de ortografia na sala de aula corresponde, predominantemente, ao espaço que lhe reserva o livro didático de Língua Portuguesa nos despertou a curiosidade para, a partir de uma rápida observação, identificar o espaço, os conteúdos e as atividades de ortografia disponibilizados pelos livros didáticos adotados pelas escolas. Assim, em relação aos livros utilizados pelos alunos do Ensino Médio², constatamos a ausência de atividades de ortografia. Por outro lado, os livros didáticos da coleção “Português: Linguagens”³, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, adotados por ambas as

² As escolas pesquisadas adotam diferentes coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio: A escola localizada na zona rural utiliza a coleção “Novas Palavras” de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. A escola localizada na zona urbana utiliza a coleção “Português: Contexto, Interlocução e Sentido”, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Apenas a coleção “Novas Palavras” exhibe, no primeiro volume, quadros com algumas regras ortográficas e contextos de utilização dos grafemas representativos das fricativas /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/. Porém, não ocorre uma abordagem dessas regras por meio de exercícios.

³ A coleção analisada foi aprovada pelo PNLD para o triênio 2017, 2018 e 2019. Das 68 escolas que compõem o NRE de Pato Branco, 44 adotaram essa coleção para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

escolas para o Ensino Fundamental e utilizados no ano letivo de 2018, trazem conteúdos e atividades de ortografia em seção denominada “De olho na escrita”.

Os conteúdos ortográficos, distribuídos nos quatro volumes que compõem a coleção (6º, 7º, 8º e 9º ano), tematizam as relações entre alguns fonemas e grafemas da língua portuguesa, entre os quais “a representação do fonema /s/”; “a representação do fonema /z/”; “a representação do /ʃ/”; “a representação do /z/”; “os diferentes fonemas do grafema <x>”; “os diferentes fonemas do grafema <l>”; e “a neutralização das vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/”.

De 48 capítulos (12 em cada volume) que compõem a coleção, a seção “De olho na escrita” aparece em 12. Das 12 seções de ortografia, 8 são reservadas ao ensino da representação gráfica de consoantes fricativas (/s/, /z/, /z/, /ʃ/). De 1.072 páginas que totalizam a coleção, apenas 30 são reservadas ao ensino da ortografia.

Embora a coleção traga exercícios que estimulam a reflexão dos alunos sobre as regras ortográficas (além dos exercícios transmissivos), o pouco espaço reservado ao seu ensino restringe a realização de reflexões mais aprofundadas e impede que o aluno explicita a compreensão das normas ortográficas oferecidas à análise e que, assim, consolide a sua aprendizagem.

Nóbrega (2013, p. 126) propõe a realização de um ensino reflexivo de ortografia, o qual consiste na “aprendizagem por descoberta sempre que o conteúdo selecionado orientar-se por uma regularidade”. Nesse aspecto, o ensino reflexivo se sustenta na observação, ordenação e classificação de palavras que contenham o grafema ou o morfema cuja regularidade se quer tornar observável para que os estudantes possam extrair conclusões e formular as regras que orientam o seu uso. Conforme a autora, “aprender as regularidades do sistema ortográfico alivia a sobrecarga de decidir como cada palavra deve ser escrita” (NÓBREGA, 2013, p. 12). Desse modo, o ensino reflexivo é o resultado da identificação, análise e compreensão das regularidades ortográficas. Portanto, sua finalidade é “antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema” (NÓBREGA, 2013, p. 50).

Morais (1998), de forma semelhante, explica que tomar a ortografia como objeto de reflexão consiste em conduzir os alunos à compreensão das relações estabelecidas entre grafemas e fonemas determinadas pela norma ortográfica. Conforme o autor, as regularidades ortográficas podem ser compreendidas pelos

alunos, reduzindo, assim, o número de palavras que devem ser memorizadas. Nessa perspectiva, espera-se que o aluno reflita sobre as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais e às regras morfossintáticas; que se apoie no conhecimento morfológico para resolver dúvidas de natureza ortográfica; e que recorra a estratégias de consulta quando necessário. Situações nas quais os estudantes são solicitados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia de sua língua são estratégias para a realização de um ensino ortográfico reflexivo que, por sua vez, promove a consolidação do conhecimento ortográfico.

Assim, defendemos a tese de que o ensino das regularidades ortográficas contribui para diminuir as dificuldades na escrita convencional de palavras e para consolidar os conhecimentos de ortografia por alunos dos anos finais do EF e do EM. Por isso, a partir da análise dos erros ortográficos mais recorrentes nos textos analisados, elaboramos uma proposta de ensino de regularidades ortográficas, visando promover o desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica dos aprendizes, a partir de atividades sequenciais que permitem, de maneira indutiva, refletir e construir conhecimentos sobre a norma ortográfica.

Além da introdução, esta pesquisa é composta por quatro capítulos e as considerações finais. O capítulo 1, intitulado “Ortografia e Ensino”, aborda as relações entre ortografia e fonologia e as estratégias para o ensino reflexivo de regularidades ortográficas. O capítulo 2 apresenta o cenário em que se insere esta tese e o contexto de pesquisa e os procedimentos para a geração de dados para a análise de erros ortográficos em textos de alunos dos 6º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM participantes da pesquisa. No capítulo 3, caracterizamos a natureza e a frequência dos erros ortográficos realizados por alunos de 6º e 9º ano do EF e de 3ª série do EM de duas escolas públicas do sudoeste do Paraná. Além disso, discutimos o que esses erros indicam sobre as hipóteses de escrita por eles desenvolvidas. O capítulo 4, por fim, apresenta uma proposta para o ensino reflexivo das regularidades ortográficas do tipo de erro mais frequente identificado nas produções escritas dos alunos dos anos finais do EF e do EM.

1 ORTOGRAFIA E ENSINO

Neste capítulo, caracterizamos a relação entre ortografia e fonologia da língua portuguesa – nos níveis fônico/fonêmico e prosódicos (sobretudo sílaba, palavra fonológica e grupo clítico) – para compreender como esses sistemas interagem no processo de escrita ortográfica e de que modo justificam as hipóteses lançadas pelo aluno no momento do registro de suas palavras. Além disso, abordamos como realizar um ensino reflexivo das regularidades do sistema ortográfico para estudantes dos anos finais do EF e do EM.

Embora a escrita ortográfica não seja uma mera representação do fônico de uma dada língua – já que a língua também é motivada por características morfossintáticas e semânticas –, a representação verbo-visual de seu sistema notacional alfabético, nos enunciados, traz suas características fonológicas. Desse modo, a base semiótica da escrita “não é exclusivamente constituída de uma materialidade gráfica (de natureza visual), pois as letras (e também os sinais de pontuação) representam características fonético-fonológicas de uma dada língua” (TENANI, 2017, p. 585).

Tenani (2017, p. 585) afirma que essa base “é constituída da fala já em sua gênese, uma vez que a escrita alfabética em sua materialidade gráfica representa o fônico”. Quer dizer, o sistema notacional da escrita alfabética é regido pelo princípio de que o registro das palavras representa determinados sons da língua quando pronunciamos as palavras. Esses sons, em nível abstrato, são os fonemas.

Assim, embora escrita e fala sejam modalidades diferentes, no decorrer do percurso de aquisição da escrita, fala e escrita podem se entrecruzar em episódios intitulados por Abaurre (1991, p.3) como “vazamentos” de fala na escrita. Os dados da escrita, sobretudo na fase inicial de aquisição, podem revelar indícios da representação fonológica dos sistemas linguísticos (ABAURRE, 1991). Desse modo, o aprendiz pode acabar se utilizando de conhecimentos fonológicos que possui acerca da língua portuguesa no momento de sua escrita, porque realiza uma comparação entre as duas realidades, oralidade e escrita. Em outros termos, as características dos enunciados falados podem ser observadas na representação escrita.

Ao buscar subsídios na fala, o aluno demonstra suas hipóteses sobre a forma de representá-la. Portanto, os registros gráficos heterogêneos podem refletir as

hipóteses de escrita que se tornam mais eficientes à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita e na compreensão da normatização ortográfica.

Para compreender esses processos, discutimos as relações entre a fala e a escrita a partir da ortografia. Na seção 1.1, a seguir, apresentamos as funções exercidas pela ortografia no sistema de escrita da língua portuguesa.

1.1 As funções da ortografia

A ortografia é definida, tradicionalmente, como a “escrita correta” das palavras, o que significa, em outros termos, “escrever uma palavra com as letras a ela atribuídas pela tradição ou por leis específicas” (CAGLIARI, 2015, p. 17). Entretanto, embora siga esse objetivo, a principal função da ortografia é permitir a leitura. Nessa perspectiva, é uma representação da linguagem oral e só faz sentido se associada à linguagem oral.

Apesar de representar a fala, a língua escrita não é a transcrição da primeira. Ou seja, fala e escrita não coincidem, pois “a escrita tem uma maneira própria de representar a fala, em que não basta fazer uma transcrição fonética” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 29). Se a escrita fosse a representação fiel da fala teríamos diferentes formas de registros de uma mesma palavra conforme a diversidade de pronúncias existentes para ela. Por exemplo, a palavra “rapaz” pode ser pronunciada de, pelo menos, cinco formas diferentes em nosso país, tais como [xa'pas], [xa'paɪs], [xa'pa], [xa'paɪ] e [xa'paz], dependendo da variedade linguística do falante. Se a escrita fosse a transcrição da fala, teríamos, com esse exemplo, cinco maneiras diferentes de escrever a palavra “rapaz”.

Graças à ortografia existe uma única forma de escrita das palavras e que não corresponde, necessariamente, a uma de suas pronúncias. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra “muito” que embora pronunciada com o “ui” nasalizado, não possui a marca da nasalização em sua escrita. Essa palavra demonstra que a escolha da forma ortográfica pode ser arbitrária.

A ortografia permite a leitura, porque realiza a função de anular a variação linguística no nível fonético. Enquanto a fala é o lugar de manifestação da variação, a escrita é o lugar da neutralização dessa variação (MASSINI-CAGLIARI, 2001). Devido

à estabilização da variação dialetal, um falante de qualquer língua, em tempos e lugares diferentes, pode ler uma mensagem escrita em sua língua:

podemos ler Camões no original e até mesmo textos do português medieval. Um paulista pode ler um texto de um baiano, de um carioca ou de um gaúcho, ou mesmo de um português, de um moçambicano, sem dificuldades, desde que conheça o sentido das palavras (CAGLIARI, 2015, p. 39).

Se, por um lado, a ortografia neutraliza a variação linguística ao cristalizar uma escrita, por outro lado, a leitura das palavras permite a manifestação da variação linguística do indivíduo. Ou seja, todos os falantes da língua passam a escrita ortográfica para a fala do seu dialeto: “um falante do dialeto paulista não lê Saramago no dialeto do autor, não lê Jorge Amado no dialeto baiano, nem Érico Veríssimo no dialeto gaúcho, mas em seu familiar dialeto paulista” (CAGLIARI, 2015, p. 39).

Com isso podemos concluir que, apesar de a ortografia ser uma forma fixa de grafar as palavras, isso não significa que há uma forma fixa de ler as palavras. Além disso, concluímos que as relações entre letras e sons (estabelecidas pela leitura) diferem das relações entre sons e letras (estabelecidas na escrita), pois uma palavra pode ser pronunciada de diversas maneiras, mas deve ser escrita de uma única maneira, conforme determina a ortografia.

Porém, como recorda Cagliari (1999, p. 69), “apesar da leitura se desenvolver dentro do esquema de produção da fala, quando se lê, o resultado linguístico não é sempre exatamente igual ao que se obtém na fala espontânea”. Isto é, embora ninguém fale do mesmo jeito em todos os contextos de uso da linguagem (há situações de fala formal e de fala coloquial), a maneira como as palavras são escritas influencia no modo como elas são lidas/faladas.

Além de permitir a leitura e neutralizar a variação linguística, a ortografia cumpre uma terceira função que é agir na parte gráfica e funcional da escrita. Ou seja, é a ortografia que define os sons das letras. Cagliari (2015, p. 20) explica que do “alfabeto pegamos apenas o nome das letras e uma unidade abstrata de representação fonográfica na escrita, que será definida exatamente pela ortografia em função da pronúncia que os falantes da língua usam em seus dialetos”.

Além de dar o nome às letras, o alfabeto indica os sons que comumente são associados àquelas letras. As letras possuem nomes, os quais representam, com algumas exceções – por exemplo, a letra ‘h’ que nunca será lida como “agá” em

nenhuma palavra –, um dos sons que podem representar dentro do sistema (princípio acrofônico⁴). No entanto, o alfabeto não pode prever todas as funções que cada letra pode assumir dentro do sistema de escrita, pois como esclarece Massini-Cagliari (1999, p. 37),

nem sempre uma letra como “A” vai representar exclusivamente o som de /a/, previsto pelo princípio acrofônico. Existem palavras, em português, em que a letra A representa o som de /ã/, como em “cama”, som de /ai/ como em “paz”, som de /u/ como em “fizeram” (realizado como “fizéru”), etc.

As letras, conforme Cagliari (1999, p. 142) “não são coisas *concretas*, mas *abstratas* [...]. Quando nos referimos a algo como a letra A, não estamos falando de nenhuma letra A em particular, mas de tudo o que pode ser uma letra A”. Quem determina o que pode e o que não pode ser uma letra ‘a’ é a ortografia. O aspecto gráfico da letra pode variar, mas a noção abstrata que a identifica permanece sempre a mesma.

Assim, ao determinar a categorização funcional de cada letra dentro do sistema, a ortografia estabelece que mesmo objetos gráficos diferentes como “a”, “A”, “@” e “α”, por exemplo, representam a letra ‘a’ presente nas palavras “casa”, “mala”, “mata”, etc. A variedade de grafias possíveis para uma mesma letra a caracteriza como algo abstrato que é definido por seu aspecto funcional nas relações estabelecidas entre letras e sons graças à ortografia. Portanto, a categorização funcional das letras “tem mais a ver com as relações entre letras e sons, estabelecidas pela ortografia, do que com o alfabeto, o nome das letras, ou seu aspecto gráfico” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 37).

Observa-se, então, que o sistema ortográfico possibilita o encontro entre o sistema fonográfico e ideográfico. A escrita passa a se basear não apenas na imagem acústica da palavra, mas também em sua imagem visual. Por isso, na língua portuguesa, de maneira específica, a relação entre letras e sons nem sempre é biunívoca (LEMLE, 2007). Ou seja, nem sempre uma unidade sonora corresponde, unicamente, a uma unidade gráfica ou vice-versa, como é o que ocorre na relação

⁴ O alfabeto, pelo princípio acrofônico, estabelece uma relação entre letras e sons, à moda das transcrições fonéticas (CAGLIARI, 1999, p. 97).

entre os grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v>, <lh>, <nh>, <a> e seus fonemas correspondentes /p/, /b/, /t/, /f/, /v/, /ʎ/, /ɲ/ e /a/.

O ensino e a aprendizagem da ortografia demandam o entendimento de que, embora oralidade e escrita possam estar relacionadas, há, entre elas, diferenças, peculiaridades, entre as quais se menciona o caráter perene da escrita, o que permite que um texto se perpetue em tempos e espaços diferentes, graças a uma norma denominada ortografia. É ela que padroniza e sistematiza a relação entre letras/grafemas e sons/fonemas, uniformizando a escrita das palavras e, estabilizando, dessa maneira, a variação linguística.

Portanto, o processo de ensino da ortografia sustenta-se na compreensão da relação simbólica entre os sons da fala e os grafemas que os representam na escrita das palavras. Essa relação é tematizada na próxima seção.

1.2 O sistema ortográfico do português e sua relação com o nível fonético-fonológico da língua

A ortografia da língua portuguesa é determinada por uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que tem “representação gráfica” significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam unidades sonoras funcionais (fonemas). Cada letra representa um fonema e cada fonema representa uma letra (FARACO, 2012). Se a ortografia fosse determinada tão somente por uma representação gráfica – e, portanto, desprovida de memória etimológica – teríamos uma escrita fonética, o que tornaria a comunicação pela escrita inviável ou muito complexa.

Por outro lado, dizer que o sistema ortográfico é constituído por memória etimológica significa dizer que a forma gráfica de certas palavras é fixada não apenas pelas unidades sonoras que a compõem, mas também por sua origem. Assim, a palavra “jiboia” é escrita com <j> por ser uma palavra de origem indígena, enquanto que “girino” é escrita com <g> por ser de origem latina. Desse modo, embora grande parte das representações gráficas seja previsível pelo princípio da relação entre unidade sonora e letras, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas, tais como a memorização ou a pesquisa ao dicionário (FARACO, 2012).

No sistema ortográfico, há letras que representam um único som ou um conjunto de sons da língua e há sons representados por uma única letra ou um conjunto de letras. Assim, por exemplo, se, por um lado, o grafema representa unicamente o [b], por outro, os grafemas <j> e <g> podem representar um mesmo som, ou seja, o som de [ʒ] diante de [i] como ocorre com as palavras “jiboia” e “girino”, por exemplo. Por isso, é relevante considerarmos, aqui, como o estudo da ortografia relaciona-se com o estudo dos sons da língua.

Na linguística, há dois campos de estudo dedicados aos sons da língua: a fonética e a fonologia. Enquanto a fonética concentra-se no estudo dos fones (sons da fala), a fonologia concentra-se no estudo dos fonemas (sons da língua). Esses últimos são elementos mínimos na língua e possuem valor distintivo e, por isso, alteram o sentido de uma sequência sonora. Por exemplo, as palavras “lente”, “dente” e “pente” possuem a sequência “ente” que se repete em todas as palavras. Porém, a consoante inicial diante de “ente”, em cada uma das palavras, resulta tanto na mudança de som quanto na de significado. Vemos, assim, o valor contrastivo dos elementos /l/, /d/ e /p/ que representam, por sua vez, fonemas da língua portuguesa.

Ao tratar da relação entre a fonética e a fonologia – para, assim, distinguir o campo de estudo dessas áreas –, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 20) informam que “nem todos os sons capturados pela fonética são usados no sistema fonológico de uma língua; em outras palavras, nem todos os fones são fonemas”. Roberto (2016, p. 26) esclarece essa relação:

Um fonema é a representação mental que se tem de uma classe de fones, como no exemplo da palavra “porta”, em que o terceiro segmento pode ser pronunciado de maneiras completamente diferentes por um carioca, por um nordestino, por um caipira, ou nalgumas regiões do Rio Grande do Sul e da cidade de Curitiba, mas o fonema é o mesmo, pois não ocorre mudança de significado quando você substitui qualquer um daqueles sons por outro. Um fone, por sua vez, é a realização concreta de um fonema.

No exemplo apresentado por Roberto (2016) – a pronúncia do /r/ da palavra “porta” em diferentes dialetos –, é o fator regional e, portanto, extralinguístico, o que condiciona pronúncias diferentes para a palavra “porta”. Isso significa que a unidade de som delimitada pela Fonética – o fone – possibilita contemplar a variação do fonema.

Um outro exemplo de variação fônica que permite compreender o conceito de fone é o que ocorre com as palavras “tia” e “tchia”. O [t] usado na primeira palavra e o [tʃ] (representação de “tch”) usado na segunda são fones distintos e não fonemas diferentes. Ou seja, são duas possíveis realizações fonéticas associadas a um único fonema: o /t/⁵.

Porém, a variante [tʃ] não ocorre em qualquer contexto. Assim, não se realiza diante das vogais /a/, /e/, /o/, /u/. Isto é, enquanto que na palavra “time” podemos obter a pronúncia [tʃ] como em [ˈtʃimɪ], na palavra “tome” isso não ocorre, de modo que o “t” pode ser pronunciado apenas como [t] e resultando na pronúncia [ˈtomɪ]⁶. No caso de “tia” e “tchia”, o fator que condiciona uma ou outra realização é fonético – e não extralinguístico que é o que ocorre com as diferentes pronúncias da palavra “porta”, exemplificada por Roberto (2016) –, pois a motivação advém do contexto linguístico em que /t/ se encontra.

Portanto, enquanto a fonética considera todas as possibilidades de realizações de sons da língua, a fonologia se interessa apenas pelos sons de fala pertinentes à descrição linguística, pois são essas que trazem a distinção de sentido.

A letra, diferentemente de fone e fonema, é um sinal gráfico utilizado para a construção das palavras na língua escrita (HENRIQUES, 2015) e está contemplada no conceito de “grafema”. Nesse aspecto, o grafema tem uma definição “mais rigorosa e ampla que letra” e “engloba como grafemas não apenas as letras, mas também os diacríticos, os ideogramas, os números e os sinais de pontuação” (HENRIQUES, 2015, p. 12-13)⁷.

A letra, como discutimos na seção anterior, tem valor definido pela ortografia pois desempenha, no sistema, a função de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Desse modo, assim como os fonemas, as letras/grafemas também são

⁵ Diferente é a alternância de /t/ para /d/ diante de “ia”. No primeiro caso, temos “tia” e no segundo “dia” que são palavras diferentes. Assim /t/ e /d/ são fonemas distintos da língua.

⁶ Roberto (2016, p. 28) alerta, porém, que ao explicar a variação posicional a partir da palavra ‘tia’ se está considerando uma pronúncia como a carioca, na qual se realiza a palavra com fone inicial africado. Diferentemente é a pronúncia baiana, na qual não ocorre som africado e, por isso, não ocorre a variação, uma vez que os falantes baianos sempre realizam o fone oclusivo [t] em qualquer contexto.

⁷ Nesse estudo, adotamos as convenções utilizadas pelos especialistas em fonética e fonologia para a identificação de letras, grafemas, fones e fonemas (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 16). Assim, as letras estarão registradas sempre entre aspas simples “. Os grafemas estarão entre parênteses angulares <>, os fonemas estão representados por barras //.

categorias abstratas, pois possuem o seu valor determinado pela ortografia e a combinação entre elas constitui o significado das palavras na escrita.

Merece destaque o fato de que nem sempre um grafema representa apenas um fonema ou um fonema representa apenas um grafema. Na língua portuguesa, aliás, são poucas as “correspondências biunívocas”, isto é, as correspondências em que um grafema representa um único fonema e vice-versa. Conforme Miranda (2020, p. 5), os 19 fonemas consonantais da língua portuguesa são representados por 34 grafemas, os quais são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Consoantes do Português⁸

ponto	bilabial	labiodental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar
modo						
<i>plosivas</i>	/p/ <p> /b/ 		/t/ <t> /d/ <d>			/k/ <qu> /g/ <g> <gu>
<i>fricativas</i>		/f/ <f> /v/ <v>	/s/ <s> <z> <ç/ç> <x> <ss/sç> <ss> <xs> <xc> /z/ <ç> <ç> <ç>	/ʃ/ <x> <ch> /j/ <j> <g>		/r/ <r> <rr>
<i>africadas</i>				[tʃ] 't' [dʒ] 'd'		
<i>nasais</i>	/m/ <m>		/n/ <n>		/ɲ/ <nh>	[ŋ] 'n'
<i>laterais</i> <i>róticas</i>			/l/ <l> /r/ <r>		/ʎ/ <lh> 	
<i>glides</i>	[w]				[j] 'i'	[w] 'u' 'i'

Fonte: Miranda (2020, p. 5).

Conforme Miranda (2020), as relações biunívocas (um grafema para um fonema e vice-versa) restringem-se às plosivas labiais e alveolares (/p/ - <p>; /b/ - ; /t/ - <t>; /d/ - <d>); às fricativas labiodentais (/f/ - <f>; /v/ - <v>); à posição de *onset*⁹ silábico para as nasais labiais (/m/ - <m>), alveolares (/n/ - <n>) e palatais ([ɲ] - <nh>); à posição de *onset* para as líquidas alveolares (/l/ - <l>; /r/ - <r>). A autora destaca que

⁸ Esse quadro apresenta o conjunto de fonemas consonantais do português, representado por barras //, seus respectivos grafemas representados por colchetes angulados <>. Nas células com hachuras estão ilustrados os principais casos de alofonia observados no funcionamento fonológico da língua, sendo os alofones representados por [] e suas respectivas formas gráficas por letras que estão entre aspas “. O glide [w] é labial e, por redundância, velar. No português as vogais labiais, ou arredondadas, são também [+posterior]. Este é o motivo por que consta duas vezes no quadro (MIRANDA, 2020, p. 5). Já os glides, ou semivogais, dizem respeito às vogais altas dos ditongos, as quais são resultantes de processos de silabação, ou ainda à consoante lateral alveolar que, em posição pós-vocálica, é pronunciada como glide velar, em palavras como *sol* e *delta*, por exemplo (MIRANDA, 2020, p. 5).

⁹ Posição ocupada pelas consoantes em início de sílaba.

no caso da líquida palatal “há competição entre os grafemas <lh>, e <le>, referente a um pequeno grupo de palavras, nas quais a palatal é pronunciada, mas a grafia é e <le>, como em *família, italiano, auxílio* e *óleo*, por exemplo” (MIRANDA, 2020, p. 6).

Nos demais casos, são observadas relações múltiplas, ou seja, assimetrias entre os planos fônico e gráfico, responsáveis pelo efeito de opacidade da língua. O fonema /k/ é representado, na escrita, por <c> e <qu> e por isso, exemplifica um caso de relação múltipla. Esse fonema é representado pelo grafema <qu> diante de <e> e <i>, como nas palavras “quebra” e “quilo”, e por <c> diante de <a>, <o> e <u>, como, por exemplo, nas palavras “cara”, “acolhida”, “cunhado”. Por outro lado, o grafema <c> diante das vogais <e> e <i> vale /s/, como nas palavras “cera” e “acima”. Esse grafema pode levar o sinal diacrítico “cedilha”, converter-se em <ç> e adquirir o valor de /s/ diante das vogais <a>, <o> e <u>, como nas palavras “louça”, “paçoca” e “açude”.

O fonema /s/, por sua vez, um exemplo clássico de assimetria entre os planos gráfico e fônico, além de ser representado por <c> diante de <e> e <i> e por <ç> diante de <a>, <o> e <u>, pode ser representado por <s> em início de palavra, como em “saco”; e por <ss>, <xc>, <xs>, <sc>, <sç> entre vogais, como nas palavras “caça”, “disse”, “exceção”, “exsudar”, “nascer”, “nasço”. Em final de sílaba, o grafema <s> pode adquirir os sons de [s], [z], [ʒ], [ʃ], dependendo do dialeto do falante. Assim, numa palavra como “gosta”, podemos ouvir a pronúncia [ˈɡɔʃ.tɐ] realizada por um carioca. O grafema <z> também representa o fonema /s/ em final de palavra como em “veloz” e “vez” e também são pronunciados como [s], [z], [ʒ] e [ʃ], conforme o dialeto do falante.

As representações gráficas de /k/ como <c> e <qu> e de /s/ como <s>, <ç>, <ss>, <xs>, <xc>, <sc>, <sç>, <z>, e <c> demonstram a multiplicidade de valores obtidos por grafemas e de representações gráficas obtidas por fones/fonemas da língua portuguesa. Demonstram, ainda, que em alguns casos a representação gráfica é previsível pelo contexto e que, em outros contextos, a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica e a ocorrência de uma ou de outra é imprevisível. Isso confirma que, conforme destaca Miranda (2020),

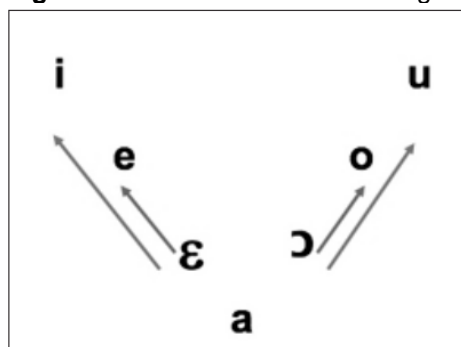
neste universo de possibilidades derivadas das relações múltiplas o sistema ortográfico opera com regras contextuais, isto é, com aquelas que podem ser inferidas pela observação do funcionamento do sistema; e com regras arbitrárias, ou seja, aquelas que têm base etimológica e, portanto, não estão sujeitas a um princípio gerador, definindo-se por estipulação (MIRANDA, 2020, p. 6).

Devido às regras contextuais, o sistema constrange o número de opções para a grafia de determinados fonemas e permitem que o usuário reduza o impacto sobre a memória e, que tenha, ao mesmo tempo, “uma visão da forma como o sistema funciona, no sentido de definir os valores de uso de cada grafema envolvido, formulando regras que expressam o funcionamento do sistema ortográfico [...]” (MIRANDA, 2020, p. 12). Assim, por exemplo, o uso de <c> e <qu> para a representação de /k/ são exemplos de regras contextuais, pois o uso de um ou de outro depende do lugar que ocupam na palavra, ou seja, se diante de <a>, <o> e <u> ou se diante de <e> e <i>.

Por outro lado, as regras para a representação gráfica de /s/ costumam ser arbitrárias, a depender do contexto. Por exemplo, entre vogais temos uma relação de competição entre <ss>, <c> e <sc> diante das vogais <e> e <i> e entre <ss>, <sç> e <ç> diante das vogais <a>, <o> e <u>. Apesar disso, como salienta Miranda (2020, p. 14) “prevalecem as regularidades e, de modo geral, há uma redução significativa de opções [...] uma vez que os grafemas disponíveis para a grafia do /s/ reduzem-se a dois ou três”.

Em relação aos segmentos vocálicos, o inventário fonológico do português dispõe de sete vogais “capazes de produzir contrastes na língua quando na posição tônica” (MIRANDA, 2020, p. 6-7), apresentadas na figura a seguir:

Figura 2 – Quadro fonético das vogais



Fonte: Miranda (2020, p. 6).

As setas presentes na figura “indicam os movimentos observáveis no sistema vocálico por efeito da neutralização, processo que tem como consequência a perda de funcionalidade dos fonemas em determinadas condições” (MIRANDA, 2020, p. 7).

As vogais médias baixas (/ɛ/ e /ɔ/) e média altas (/e/ e /o/) perdem distintividade em posição pretônica, o que elimina o contraste entre esses fonemas. Graças a esse fenômeno podemos ouvir, nos diferentes dialetos brasileiros, pronúncias diferentes para um mesmo fonema vocálico. Por exemplo, “b[ɛ]leza” e “c[ɔ]lega” na Bahia e “b[e]leza” e “c[o]lega” no sudoeste do Paraná.

Na pós-tônica não-final, correspondente às proparoxítonas, ocorre a alternância [e] ~[i], [o] ~[u] sem prejuízo no significado como se observa nos pares de palavras “núm[e]ro” e “núm[i]ro”. Também em posições pretônicas as vogais [e] ~[i] e [o] ~[u] alternam sem mudança do significado da palavra, como em “[e]spantalho” e “[i]spantalho” e “c[o]ruja” e “c[u]ruja”. E na postônica final as médias perdem seu papel contrastivo, como ocorre nos pares film[e] e film[i]. Nesse caso, o sistema fica reduzido a apenas três vogais, duas altas [i] e [u] e uma baixa [a].

Contudo, nas relações entre a fala e a escrita, “a assimetria entre os planos gráfico e fônico está em uma proporção de sete fonemas para cinco grafemas (MIRANDA, 2020, p. 7). Ou seja, embora existam mais de cinco maneiras de pronunciar as vogais da língua portuguesa – 7 formas de pronunciar as vogais orais e 5 formas de pronunciar as vogais nasais –, existem apenas cinco formas de registrá-las na escrita com os grafemas <a>, <e>, <i>, <o> e <u>.

Do ponto de vista fonológico, consoantes e vogais correspondem a unidades segmentais que integram o inventário da língua e combinadas entre si compõem as sílabas, estruturas prosódicas básicas sobre as quais atuam os processos fonológicos, os quais podem se manifestar na escrita.

Para aprender a ler em um sistema alfabético de escrita, como o da língua portuguesa, o aprendiz deve desenvolver a consciência de que as palavras são segmentáveis em sequências de fonemas, isto é, em sílabas. Nesses termos, a ortografia se relaciona com a fonologia no nível prosódico, no qual o nível mais baixo é integrado pela sílaba. A consciência da segmentação da palavra em sílabas é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento fonêmico que permite relacionar sons e letras. Devido a essa importância realizamos alguns apontamentos sobre a constituição silábica na seção a seguir.

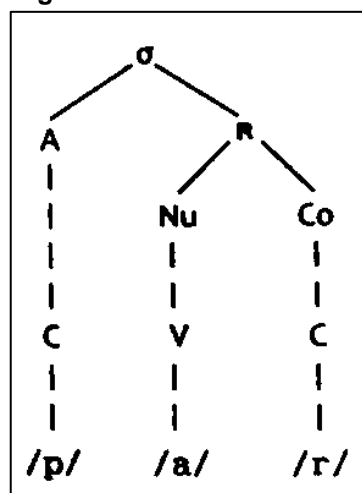
1.2.1 A sílaba do Português

Barbosa (2019, p. 37) afirma que “a sílaba é a unidade básica da fala, pois vogais e consoantes não ocorrem isoladamente. Apenas na sílaba”. Assim, quando dizemos /pa/ ou /as/, consoante e vogal formam um todo, pois são produzidas numa única emissão de voz. Não é possível produzir [p] para depois produzir [a]. Os dois sons são produzidos de forma integrada, num ciclo mandibular (BARBOSA, 2019). Portanto, a “sílaba representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes, sendo considerada o menor elemento da hierarquia prosódica¹⁰” (ROBERTO, 2016, p.71).

Na concepção métrica adotada por Selkirk (1982), na qual nos baseamos para conceber sílaba, esse constituinte prosódico consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia.

A letra grega [σ] (sigma, que corresponde ao “s” latino) representa a sílaba. No esquema a seguir, apresentamos os constituintes da sílaba “cor”.

Figura 3 – Estrutura da sílaba



Fonte: Roberto (2016, p. 72)

Nesse exemplo, a sílaba é a palavra inteira, pois é uma palavra monossílaba – “par” – que compreende três elementos fônicos:

/p/ + /a/ + /r/

¹⁰ A hierarquia prosódica será explorada na seção 1.4, que trata de ortografia e prosódia.

A vogal /a/ constitui o núcleo silábico. A consoante /p/ constitui o ataque da sílaba e a consoante /r/ constitui a coda silábica que, junto com o núcleo, forma a rima da sílaba.

O preenchimento da posição de ataque silábico é bastante flexível no português, tanto em sílaba inicial de palavra, quanto em sílaba medial. O ataque só pode ser preenchido por, no máximo, dois segmentos. O primeiro segmento pode ser ocupado pelas consoantes obstruintes /p, b, t, d, k, g, f, v/, enquanto o segundo só pode ser ocupado pelas consoantes /l/ e /r/. A combinação /dl/ não ocorre na língua, enquanto /vl/, /tl/ e /vr/ só ocorrem em contextos específicos, com pouca frequência, tais como nas palavras Vladimir, Vladson, atlas, livraria e Lavras (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015; ROBERTO, 2016).

A forma como o ataque é preenchido pode caracterizá-lo como vazio, simples ou ramificado. Uma sílaba constituída por “ataque vazio” é marcada pela ausência de uma consoante (C) para preceder a vogal (V) que forma essa sílaba. A vogal sempre será o núcleo (N) da sílaba e o núcleo da rima, daí que é o único elemento obrigatório de uma sílaba do PB. A sílaba /a/ da palavra “amor”, por exemplo, é caracterizada por ataque vazio.

Um ataque simples, por sua vez, é caracterizado pela presença de apenas uma consoante antes da vogal. É o caso da sílaba /la/ constituída apenas pela consoante /l/ antes da vogal /a/. Por fim, um ataque ramificado é caracterizado pela presença de duas consoantes que antecedem o núcleo. É o caso das consoantes /tr/ que antecedem a vogal /e/, na palavra monossilábica “trem”.

A rima também possui estrutura binária, pois pode ser constituída por um núcleo (Nu) e uma coda (Cd) ou apenas pelo núcleo que é preenchido sempre por uma vogal (V). A coda, assim como o ataque, é elemento opcional e pode ser ocupada por uma ou mais consoantes e, por isso, como o ataque, pode ser classificada como vazia, simples ou ramificada.

Devido às diferentes concepções teóricas nos estudos fonológicos do PB, não há consenso entre os estudiosos sobre os segmentos fonéticos que podem vir a constituir a coda e, conseqüentemente, não há consenso quanto ao molde silábico do PB. Roberto (2016) afirma que os segmentos fonéticos que, normalmente, ocorrem em coda silábica são os arquifonemas /N/, /S/, /R/, /L/. O arquifonema /N/, no entanto, assim será concebido para a teoria bifonêmica para a vogal nasal.

Nessa perspectiva, “as sílabas iniciais das palavras ‘campo’ (/^lkaN.po/) e ‘transporte’ (/trãNS.ɫpɔr.te/) serão consideradas travadas¹¹ CVC e CCVCC, respectivamente” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 125). Por outro lado, “caso se considere a teoria monofonêmica para a vogal nasal, a sílaba inicial de ‘campo’ deixará de ser travada para se tornar uma sílaba livre¹² CV (/^lkã.po/) e a sílaba inicial de ‘transporte’ passará ao padrão CCVC (/trãS.ɫpɔR.te/)” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 125).

A sílaba inicial de palavras como “luva”, “curva”, “perspicaz”, “prato” e “triste” apresentam o molde silábico CV, CVC, CVCC, CCV e CCVC, respectivamente. E qual é o molde para palavras caracterizadas por semivogais como “ai”, “cai”, “quase”, “austero”, “cais”, “equestre” e “quais”? Para Bisol (2001), a semivogal dos ditongos crescentes ocupa a posição da consoante e ocupa a coda silábica. Desse modo, as semivogais comutam assim como as consoantes, como, por exemplo, “dói” e “dos”.

Com respeito aos padrões silábicos, as autoras Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), consideram as semivogais como glides e usam a notação V' para indicá-las nas sílabas. Seguem a abordagem de Bisol (2001) e informam que os glides [j, w] ocupam tanto a posição pré-vocálica quanto a pós-vocálica. Na posição pré-vocálica, encontram-se os ditongos crescentes, como em “tranquilo” e “armário”, transcritos como [trãN.kwi.lu] e [ar:ma.rju], respectivamente, e correspondendo a sílabas CV'V. Nessa perspectiva, o molde silábico da primeira sílaba das palavras “ai”, “cai”, “quase”, “austero”, “cais”, “equestre” e “quais” seriam, respectivamente: VV', CVV', CV'V, VV'C, CVV'C, CV'VC, CV'VV'C.

Conforme Miranda (2019), a opacidade dos segmentos, em termos acústicos, decorrente da coarticulação dos fonemas organizados em uma sílaba, é um complicador para o aprendiz no processo de aprendizagem da ortografia, uma vez que é por meio da escansão segmental que ele pode acessar a estrutura interna da sílaba.

A análise de erros no registro de sílabas em uma amostra de 2024 textos coletados em turmas de 1º, 2º e 3º anos de Ensino Fundamental em duas escolas de Ensino Fundamental nos anos de 2001 e 2004 permitiu concluir que os erros na escrita

¹¹ Sílabas travadas são as que possuem rima ramificada, ou seja, mais de um segmento no núcleo ou o preenchimento da coda.

¹² Quando apresentam uma rima não ramificada, ou seja, apenas um elemento no núcleo.

de sílaba consistem, na sua maioria, na redução do encontro consonantal CCV para CV (MIRANDA, 2019). Ou seja, uma palavra como “prato” pode vir a ser escrita como “pato”.

Constatou-se que a omissão da líquida é o tipo de erro mais produtivo e, em segundo lugar, a metátese (MIRANDA, 2019). Esse processo costuma ser engatilhado pela influência da estrutura silábica complexa. Porém a metátese não gera uma estrutura simples. Assim, nos dados da autora podem ser encontradas escritas como “creba” para “quebra” e “padaistros” para “padrastos”, por exemplo.

Os erros referentes à grafia das consoantes silábicas pós-vocálicas são classificados, por Miranda (2019) como erros que podem ser motivados pela fonologia e erros relacionados à regra contextual do sistema ortográfico. Por exemplo, a motivação para uma grafia como “elefante” para “elefante” parece “indicar que a natureza do erro cometido é ortográfica, ao passo que a grafia ‘elefete’ para o mesmo item gramatical é interpretada como dúvida relativa à representação de nasalidade” (MIRANDA, 2019, p. 3842).

As considerações feitas sobre o funcionamento fonológico do português tiveram o objetivo de subsidiar as categorias propostas para análise das grafias não convencionais, bem como as reflexões acerca do conhecimento fonológico de que dispõem os alunos e que pode motivá-los para a realização dessas grafias.

A relação simbólica entre os aspectos fonológicos e ortográficos na determinação da escrita das palavras pode provocar erros de diferentes naturezas. Quando escreve, o aluno formula regras e generaliza hipóteses a respeito da grafia das palavras. Os erros motivados pelo modo como a palavra é pronunciada é uma demonstração das hipóteses de escrita realizadas pelo aprendiz. Essa natureza de erros é tratada na próxima seção, na qual discutimos como a fala se manifesta na escrita a partir das tentativas de representação gráfica de elementos fonéticos constitutivos dos processos fonológicos.

1.3 As tentativas de representação gráfica da fala

As tentativas de representação gráfica da fala consistem na escrita de segmentos da palavra da maneira como o aprendiz os pronuncia, utilizando-se, para isso, de uma relação simétrica entre sons e letras. Ou seja, o aprendiz registra os segmentos sonoros tendo como base os sons das letras que os representam no

sistema de notação alfabético e não as regras ortográficas que regulam a escrita das palavras. É o que justifica grafias como “mininu” para “menino”, “familha” para “família”, “armoço” para “almoço”, “véio” para “velho”, “mespera” para “me espera”, entre outras.

Essa e outras formas de pronunciar as palavras da língua portuguesa resultam de processos fonológicos aplicados à fala e que consistem em uma “operação mental” que visa substituir “uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam alguma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo” por outra sequência de sons “desprovida de propriedade difícil” (STAMPE, 1973, p. 1)

Conforme os princípios da fonologia gerativa, o indivíduo domina um conjunto finito e bem definido de regras fonológicas em sua mente, de modo que, a partir da atuação dessas regras, sejam geradas as representações no nível da fala, o que inclui a fonética e suas possíveis variações, por exemplo (HORA; MAGALHÃES, 2016). Isso significa que ao adquirir uma língua ou seu sistema fonológico, o indivíduo está, na realidade, aprendendo um conjunto de regras e como operacionalizá-la.

Esses processos podem envolver a mudança de traços (um segmento sofre alteração em seus traços em função dos traços do segmento vizinho); mudança de posição de um segmento na palavra (metátese); junção de característica de dois segmentos formando um terceiro (coalescência); apagamento de uma sílaba na junção de palavras (haplologia); junturas intervocábuloares envolvendo vogais – sândi externo (ditongação, elisão, degeminação); inserção de segmentos (epêntese); apagamento de segmentos, entre outros.

Por ser a base da escala prosódica, a sílaba é o domínio mais propício a sofrer regras ou processos fonológicos (BISOL, 2001), e é a posição da coda, de forma específica, o elemento mais suscetível “à forte variação, independentemente da posição da sílaba na palavra (inicial, medial ou final), embora se saiba que na sílaba final a variação manifesta-se com mais intensidade” (ROBERTO, 2016, p. 77).

Por exemplo, o arquifonema /L/, quando ocupa a posição de coda silábica, pode apresentar diferentes realizações. As mais comuns são [w], [ɫ] e [l]¹³. Quando realizado como [w] produz um processo fonológico conhecido como vocalização como ocorre

¹³ O glide é a realização mais recorrente em todo o território nacional, enquanto que a lateral velarizada [ɫ] e a alveolar [l] são mais comuns em algumas regiões do sul do Brasil, como é o caso da cidade de Porto Alegre, onde, conforme os dados do Projeto NURC ocorre [ɫ] e [l] ao lado da variante vocalizada [w] (CALLOU; LEITE; MORAES, 2002).

na pronúncia das palavras [ˈvoutow] e [leˈgaw] para “voltou” e “legal”. Na escrita, a pronúncia com [w] costuma ser grafada com a letra “u”. Por isso, é comum encontrar, nos textos dos estudantes, grafias como “voutou”, “legau”, “soudado”, “finau”, entre outras, e que demonstram que o aluno vocaliza o /L/ em coda silábica.

O /L/ também pode ser realizado como um rótico ou sofrer apagamento. A realização como rótico ocorre, por exemplo, na palavra [ˈkaRsɐ] para “calça”. Se transcrita em texto, a palavra é escrita como “carça”. Esse fenômeno é denominado rotacismo e envolve a substituição da lateral [l] pela vibrante [r] ou vice-versa¹⁴. Conforme Ko Freitag *et al.* (2010), os traços distintivos desses dois fonemas costumam ser neutralizados em algumas regiões do Brasil porque sua realização é muito próxima do ponto de vista articulatório. Ambas são realizadas com a ponta da língua tocando os alvéolos dos dentes. São exemplos de rotacismo as pronúncias [ˈprãtɐ] e [silurˈziɐ] que, quando transferidas para a escrita, geram as grafias “pranta” e “cilurgia”, respectivamente.

A realização do /L/ como rótico ou o seu apagamento são geralmente associados à escolaridade e faixa etária, com exceção ao apagamento do /L/ diante de /u/, como nas palavras “culpa” e “azul” – pronunciadas como [ˈkupɐ] e [aˈzu] – processo presente em muitas variedades sociolinguísticas, independentemente da escolaridade e faixa etária (ROBERTO, 2016).

Os róticos em posição de coda também sofrem grande variabilidade. No português, uma realização bastante produtiva é o seu apagamento, desde que a palavra não seja um monossílabo. Assim, são comuns realizações fonéticas como [aˈma] e [muˈlɛ] para as palavras “amar” e “mulher”, respectivamente. Transcritas em texto essas palavras geram as grafias “amá” e “mulhé”.

A desnasalização, por sua vez, é um processo fonológico que afeta o arquifonema /N/. Ele consiste na substituição do ditongo nasal que constitui a palavra por um segmento desnasalizado e, algumas vezes, pelo alçamento da vogal desnasalizada, sobretudo nas palavras terminadas em “em”, como é o caso da palavra “viagem”. Devido ao processo da desnasalização, essa palavra costuma ser pronunciada [viˈaʒi] e transcrita como “viagi” ou “viage”. Um exemplo de substituição

¹⁴ Alguns autores preferem denominar “lambdacismo” o fenômeno que consiste na troca da vibrante [r] pela lateral [l].

do ditongo nasal é o que ocorre com a palavra “chegaram” que, desnasalizada, é pronunciada como [ʃe.garu] e transcrita como “chegaru” ou “chegaro”.

As sílabas complexas destacadas nas palavras “bíceps”, tórax” e “abstrair” e as palavras constituídas por sonoridades planas¹⁵ como “pneu” e “psicólogo” costumam ser alteradas na fala a partir da inserção de uma vogal epentética, o que gera as pronúncias “bíce[pi]s”, tóra[kis]”, “a[bis]trair”, “p[i]neu” (ou “p[e]neu”), “p[i]sicólogo”. Essas alterações vocálicas provocam, quando transcritas, os erros ortográficos: “bícepis”, “toraquis/tórakis”, “abstrair”, “pineu/peneu”, “piscólogo”. Esses casos exemplificam um processo fonológico que independe de variação dialetal, pois é produzido por qualquer falante da língua portuguesa.

Barbosa (2019) explica esse fenômeno e diz que quando a sílaba é pronunciada, ela se realiza como sílaba fonética na cadeia da fala. Nem sempre a sílaba fonética representa a sílaba fonológica. Na palavra “pacto”, por exemplo, a representação fonológica é dissilábica – /pak.to/ –, mas a realização fonética é trissilábica – [ˈpakitʊ]. Essa pronúncia indica que houve a inserção de uma vogal entre as duas consoantes mediais da palavra – o [i] – e a realização do /o/ final como uma vogal posterior e alta pronunciada com menos intensidade e duração do que o [u], pois se trata do “u” que fazemos após a tônica – [ʊ]. Portanto, há uma discrepância entre a sílaba fonética e fonológica devido à inserção (epêntese) de uma vogal. Essa inserção vocálica “se dá por acomodação articulatória, por eufonia ou analogia, justamente para se manter a estrutura silábica mais esperada na língua (CV)” (ROBERTO, 2016, p. 79).

Traços como vocalização, apagamento de rótico, desnasalização e epêntese, como os exemplificados, já se tornaram regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, passando, assim, muitas vezes, despercebidos. Desse modo, seus usuários não costumam sofrer preconceito quando os realizam na fala.

Por outro lado, certos traços linguísticos, característicos de falares situados no polo rural do contínuo da urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004), tal como o rotacismo que se manifesta em escritas como “carça”, “pranta” e “cilurgia”, possuem uma estigmatização mais claramente implementada.

¹⁵ Segundo esse princípio, dois elementos com o mesmo grau de sonoridade não são admitidos em sequência numa mesma sílaba.

Bagno (2003) afirma que determinados erros são considerados mais “crassos” e são, por isso, avaliados de forma mais negativa do que outros. Na perspectiva desse autor, em uma pirâmide de classes sociais, a escala de “crassidade” é inversamente proporcional à escala de prestígio social. Ou seja, quanto menos “prestigiado” for um falante, quando mais ocupa a base da pirâmide social, mais “erros” serão encontrados, em sua fala, pelos falantes que ocupam o topo da pirâmide social.

Entretanto, como reiteram os estudos da sociolinguística, a variação linguística não é uma deficiência da língua, mas um recurso à disposição dos falantes. Por isso, o tema das variedades linguísticas deve ser discutido na escola, como um componente da matriz do multiculturalismo brasileiro. Busse (2015, p. 26) destaca que o ensino da língua portuguesa “não pode prescindir, considerando todos os fatores imbricados para a aprendizagem da leitura e da escrita, dos elementos da língua em uso, ou seja, dos contatos e das diferentes manifestações linguísticas”.

Assim, o aluno deve aprender, na escola, que existem modos diferentes de falar, e que podemos ajustar nossa fala de acordo com as circunstâncias de uso. Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é, conforme Faraco (2012, p. 27), despertar a consciência dos alunos para a variação linguística para que percebam os pontos “que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas”.

Conceber que as variedades linguísticas são circunstanciais à língua, não significa que são tão somente formas diferentes de falar e que não devem ser debatidas ou que “não caberia corrigir os alunos que a usam” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 50). Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, proposta por Bortoni-Ricardo (2004), dois componentes estão implicados quando o aluno realiza uma regra não padrão: “a identificação da diferença e a conscientização da diferença” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42). A identificação, como o termo sugere, é o reconhecimento, pelo docente, da regra não padrão. E o segundo componente consiste em promover que o estudante observe a regra não padrão utilizada e que sejam realizadas reflexões sobre as variedades estilísticas para que ele possa monitorar seu próprio estilo. Porém, essa conscientização deve ocorrer sem ocasionar prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções importunas e de maneira a respeitar as características culturais e psicológicas do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004).

O debate sobre a variação linguística deve ocorrer lado a lado com o ensino da “norma culta” – que, por sua vez, não é uma norma culta única, uniforme e homogênea uma vez que “a fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo de morfossintaxe” (FARACO, 2012, p. 28) –, pois é essa uma condição necessária para a distribuição justa de bens culturais para a garantia da ascensão social das classes menos favorecidas. Desse modo, a escola deve promover a compreensão de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa; de que essas formas servem a propósitos comunicativos distintos; de que essas formas diferenciadas também recebem avaliações diferenciadas, já que algumas são prestigiadas e outras são desprestigiadas e de que essas avaliações dependem das circunstâncias que cercam a interação. No entanto, esse ensino deve ocorrer de tal modo que os antecedentes culturais e linguísticos do educando sejam respeitados.

Além disso, é necessário que o estudante compreenda que, enquanto a língua oral é o território da variação inerente, na língua escrita a variação fonológica no registro das palavras não está prevista¹⁶, e que é justamente a uniformidade de que a ortografia se reveste que garante a sua funcionalidade. Desse modo, se por um lado não existem “erros de fala”, existem os erros de escrita quando se trata de “transgressões ortográficas”. Conforme Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 54), “toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua”.

Entretanto, essa transgressão à ortografia não é uma deficiência do aluno. Quando se ampara na fala, o estudante lança suas hipóteses sobre a escrita, as quais devem ser aproveitadas como conteúdo de ensino para a realização de reflexões sobre o caminho de raciocínio que conduziu o estudante a escrever de uma forma e não de outra.

O ensino da ortografia pode, desse modo, oportunizar os debates sobre as variações linguísticas e a elaboração de uma agenda de reflexões e atividades para superar as transgressões ortográficas decorrentes das transcrições orais, tal como salientam Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 56):

¹⁶ Na escrita, o registro da palavra não varia, porém, a escrita culta “varia de acordo com a situação de comunicação, com o gênero e o grau de planificação e monitoramento do discurso, entre outros fatores” (FARACO, 2012, p. 28).

O erro ortográfico também é muito elucidativo porque permite ao professor perceber a interferência dos traços orais da fala do aluno na sua escrita. Analisando os erros de ortografia, juntamente com os alunos, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem ajudá-los a superar os problemas apresentados.

Ou seja, o professor pode partir dos erros ortográficos para refletir sobre estilos monitorados e não-monitorados da fala e sobre a fixação gráfica imposta pela ortografia. Quanto à produção oral, a intervenção deve ocorrer no sentido de problematizar a variante mais adequada para os diferentes eventos de fala. E quanto à produção escrita, a intervenção deve ocorrer no sentido de prover a forma gráfica canônica para que o aluno adquira o domínio dessa tecnologia.

Além da manifestação dos processos fonológicos na escrita, os erros de segmentação de palavra também resultam da relação entre a fala e a escrita. As reflexões sobre como o oral/falado, letrado/escrito se relacionam na produção das segmentações não convencionais de palavra são apresentadas na próxima seção.

1.4 A relação entre a ortografia e a prosódia

A fala é uma cadeia contínua de sinais acústicos que resulta da reestruturação das unidades significativas, palavras e orações, as quais são decorrentes de operações cognitivas inconscientes, reguladas pela prosódia (BARBOSA, 2019) e, diferentemente da escrita, não é segmentada em unidades linguísticas. Ou seja, enquanto a escrita assinala os limites da palavra gráfica – unidade delimitada por “separadores”, isto é, “por espaços em branco ou quebras de linha, mas também por sinais de pontuação ou ainda por letras com traçado diferenciado, consoante ocupem ou não a posição final na palavra escrita” (ROSA, 2000, p. 75) –, a cadeia da fala é um ato contínuo que não demanda segmentação em espaços demarcados. Essa segmentação é feita mentalmente a partir da identificação de componentes psicologicamente significativos.

Assim, quando escrevemos, reestruturamos as unidades linguísticas de forma consciente, desfazendo processos de juntura, haplologia e sândi como se observa, por exemplo, na sequência [cãmizu'zada] para a grafia “camisa usada”. O ato de escrever, nessa perspectiva, requer a obtenção de um grau de representação

simbólica que consiste na delimitação de unidades dentro da cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e co-articulada para sua transposição à forma escrita.

Análises empreendidas por Tenani (2011a, 2011b, 2017), Chacon (2004, 2005) e Capristano (2004) constataram que as características dos enunciados falados são passíveis de serem observadas por meio das segmentações não convencionais de palavras nos enunciados escritos. Conforme Tenani (2011a), as segmentações de palavra se constituem em dados linguísticos que evidenciam aspectos do processo de aquisição da escrita; e, ainda, podem ser vistas como marcas que resultam da junção de práticas orais/faladas e letradas/escritas e que permitem flagrar a presença do oral/falado no letrado/escrito.

A segmentação não convencional de palavra é um tipo de dado que permite observar as hipóteses do aprendiz acerca dos limites das palavras e descobrir quais critérios linguísticos o guiam no reconhecimento desse limite. Além disso, os dados de segmentação não convencional sinalizam a importância da relação entre fala e escrita para a compreensão das hipóteses do aprendiz acerca dos limites da palavra (ABAURRE, 1988).

Esse fenômeno – que pode ser denominado também como erros de segmentação de palavra – diz respeito à presença ou à ausência do espaço em branco que define os limites da palavra escrita, conforme as convenções ortográficas. Tenani (2017) classifica-o em dois tipos: (i) hipossegmentação – quando estão ausentes as fronteiras gráficas entre as palavras, como em “concerteza” e “ajudime”; e hipersegmentação, quando estão presentes as fronteiras dentro de uma palavra ortográfica como em “na quela” e “morava-mos”.

Abaurre (1991, p. 204) afirma que as grafias das fronteiras de palavras podem ser indícios importantes na “validação das unidades prosódicas propostas nos modelos não-lineares como constitutivas de uma hierarquia que reconhece vários domínios prosódicos como significativos em termos das representações fonológicas subjacentes”. Em outros termos, as grafias de fronteiras de palavras demonstram em que medida os erros ortográficos são regulados, de modo complexo, por estruturas fonológicas que não se restringem aos constituintes sílaba e palavra prosódica.

Os constituintes prosódicos são fragmentos mentais, hierarquicamente distribuídos e que não apresentam necessariamente isomorfia com os constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos. Eles se distribuem de acordo com a seguinte hierarquia prosódica, do menor para o maior: sílaba (σ) < pé métrico (Σ) < palavra

fonológica (ω) < grupo clítico (CG) < frase fonológica (ϕ) < frase entonacional (I) < enunciado (U). Cada constituinte que compõe a hierarquia está necessariamente contido ou atrelado ao constituinte que vem acima dele. A sílaba, por exemplo, é o constituinte que ocupa a base da cadeia prosódica. Ou seja, é a menor categoria prosódica e serve de domínio para a aplicação de regras fonológicas. Ao se agruparem, as sílabas irão formar e pertencer ao domínio imediatamente superior a elas, o pé métrico¹⁷. Esse(s), ao se juntarem, formam a palavra fonológica que, por sua vez, ao se juntarem a uma palavra gramatical, formam o grupo clítico. Se, ao invés de se unir a uma palavra gramatical, a palavra fonológica se unir a uma outra, ou a outras palavras fonológicas, formarão uma frase fonológica e, assim, sucessivamente (NESPOR; VOGEL, 1986).

Conforme Tenani (2016, p. 35), os constituintes prosódicos “se configuram com base em critérios rítmicos e entonacionais e que guiam (em certa medida) os alunos do EF a segmentarem seus textos em unidades distintas daquelas adotadas pelas convenções ortográficas”. Os casos de hipo e hipersegmentação “têm sua motivação principal na dificuldade de o escrevente atribuir status de palavra escrita a itens gramaticais que se constituem em clíticos prosódicos” (TENANI, 2011b, p. 91).

Os clíticos são palavras funcionais que não possuem acento próprio e, por isso, não possuem independência fonológica e sintática. É o caso de artigos, as preposições, conjunções e pronomes pessoais átonos. Na linguagem falada se juntam a uma palavra fonológica que se caracteriza, por sua vez, por um acento primário, ou seja, por uma sílaba tônica.

Mattoso Câmara Jr. (1970) concebe a palavra fonológica ou vocábulo fonológico como uma estrutura prosódica identificada com base em uma escala de gradação de acento (tônica > pretônica > postônica). Isto é, o vocábulo fonológico corresponde a uma sílaba tônica e eventuais postônicas e pretônicas. As tônicas são marcadas em termos de correlatos físicos como a duração, a intensidade e a altura e recebem o valor 3. As postônicas são as mais fracas, pois se submetem a mais

¹⁷ De modo geral, o pé é estruturado de forma a ter uma sequência com uma sílaba forte e as demais relativamente fracas, dominadas por um único nó. Assim, por exemplo, na palavra “casa” há uma sílaba forte seguida de uma sílaba fraca, enquanto que na palavra “casar” a relação se inverte: há sílaba fraca seguida de sílaba forte. O tipo de relação sílaba forte seguida de fraca, exemplificado com a palavra “casa”, é denominado nos estudos prosódicos como “pé troqueu”, e o segundo tipo de relação, sílaba fraca seguida de forte é denominado “pé iambo” (BARBOSA, 2019, p. 41).

apagamentos e recebem grau 0. As pretônicas são marcadas pelo valor 1 e são mais fortes que as postônicas, pois podem receber acento secundário.

No chamado grupo de força (GF)¹⁸, “a sílaba acentuada mais à esquerda perde um grau de acento para a tônica dominante, sempre à direita. Em ‘café com leite’, por exemplo, a tônica de ‘café’, fé, é mais fraca que a de ‘leite’, lei” (GONÇALVES, 2019, p. 16). As segundas tônicas de um GF recebem grau 2 de acento, completando a escala decrescente proposta por Mattoso Câmara Jr. (1980): Tônica principal do GF > grau 3 de acento; segunda tônica do GF > grau 2 de acento; pretônica > grau 1 de acento; postônica > grau 0 de acento.

Devido à debilidade acentual, os clíticos acabam funcionando como sílabas átonas em relação à palavra à qual se juntam em um grupo de força, o que provoca a falta de correspondência um-para-um, chamada unívoca ou isomórfica, entre os vocábulos formal¹⁹ e fonológico. Por exemplo, em “sempre ferir”, temos dois vocábulos formais para dois vocábulos fonológicos (sempre e ferir), uma vez que o advérbio é dissilábico e, por isso, tem acento próprio. Por outro lado, em “sem preferir”, a preposição “sem” é um monossílabo átono, portanto, um clítico e se apoia no hospedeiro “preferir”, o que revela uma situação de não isomorfismo, isto é, não coincidência (falta de univocidade, relação de um-para-um) entre os vocábulos formal e fonológico (GONÇALVES, 2019). Desse modo, a diferença entre os pares “sempre ferir” e “sem preferir” está na pauta acentual de suas estruturas:

Quadro 1 – Exemplo de diferenças de acento

sem.pre		fe.rir			sem	pre.fe.rir		
2	0	1	3		1	1	1	3

Fonte: Elaboração própria.

Os segmentos sonoros de “sempre ferir” e “sem preferir” são similares, mas a sua força acentual não o é. A primeira sílaba de “sempre ferir” tem força 2 por ser uma tônica que não é a última do GF, enquanto a sílaba “sem” de “sem preferir” apresenta

¹⁸ “Conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa, intercorrente e subordinado a um acentoônico predominante, que é o do vocábulo mais importante do grupo” (MATTOSO CAMARA JR., 1980, p. 135 *apud* GONÇALVES, 2019, p. 16).

¹⁹ Vocábulo formal equivale a vocábulo morfológico/palavra gramatical. Nesta tese, usamos o termo “palavra” para fazer referência à vocábulo morfológico/palavra gramatical. O termo “palavra fonológica”, por outro lado, é usado como sinônimo de vocábulo fonológico.

grau 1, porque constitui forma dependente em posição proclítica, ou seja, o “sem” é uma partícula átona na condição de sílaba pretônica.

Ao analisar textos transversais produzidos por alunos do 6º ano do EF, Tenani (2011a) identificou a predominância, dentre os casos de hipersegmentação, de a sílaba pretônica de uma palavra ortográfica ser analisada como clítico, como na palavra “na queela”. E dentre os casos de hipossegmentação, identificou duas estruturas principais: (i) um clítico foi grafado junto à palavra fonológica que lhe seguia, como “meajuda”; e (ii) um clítico foi grafado junto à palavra fonológica que lhe precedia, como “ajudime”. Ou seja, na hipersegmentação, a palavra fonológica (ω) foi analisada como se se tratasse de um Grupo Clítico (CG), como em “da quele”, “em quanto”; por outro lado, na hipossegmentação, um CG foi analisado como se fosse uma ω , como em “porfavor” e “pegalo”. Portanto, a flutuação entre hipo e hipersegmentação foi interpretada como motivada por dificuldades dos alunos em grafar os clíticos.

Segundo Bisol (2000a), os clíticos representam um grupo de palavras problemáticas para o aprendiz do código escrito porque, por não possuírem acento, são pronunciados junto com as palavras fonológicas. Como o estudante não possui grande domínio da convenção ortográfica, não reconhece algumas palavras gramaticais como palavras e, conseqüentemente, também não reconhece a necessidade de se inserir um espaço entre elas ao grafá-las no contínuo escrito.

Desse modo, as segmentações não convencionais de palavra demonstram que fronteiras de constituintes morfossintáticos e semânticos, que embasam (em parte) as convenções de fronteiras de palavra na escrita, não correspondem a fronteiras de constituintes prosódicos (especialmente ω). É o que Tenani (2016) demonstra a partir da análise de três lócus: palavras compostas, palavras derivadas e palavras gramaticais não acentuadas.

As palavras “espaçonave” e “mesa-redonda” são consideradas “palavras compostas” porque são formadas por duas palavras lexicais que se constituem, cada qual, por uma palavra morfológica. Apenas na palavra “mesa-redonda” a fronteira entre as palavras lexicais é marcada por hífen. Fonologicamente, há duas palavras prosódicas em cada uma, pois são preservados os acentos de cada uma das palavras lexicais das palavras morfológicas exemplificadas. Assim, nos dois casos, a ortografia registra os limites da palavra morfológica e não das palavras fonológicas que a constituem.

As palavras derivadas “simplesmente” e “autodidata” também são duas palavras morfológicas constituídas por duas palavras fonológicas cada uma. A palavra lexical “simples” e o sufixo derivacional “-mente” preservam seus acentos, portanto, cada uma se constitui em uma palavra fonológica. Na palavra “autodidata”, por sua vez, temos duas palavras fonológicas – o prefixo “auto” e a palavra lexical “didata” – para a palavra morfológica “autodidata”. Assim como ocorre com as palavras “espaçonave” e “mesa-redonda”, nas palavras “simplesmente” e “autodidata” não há isomorfia entre palavra fonológica e palavra morfológica.

Por fim, as palavras gramaticais são exemplificadas por Tenani (2016) como o terceiro exemplo de lócus da não correspondência entre fronteiras de palavras definidas pelas convenções ortográficas e fronteiras de constituintes prosódicos. Nas palavras “de novo” e “jogá-lo”, as palavras morfológicas “de” e “lo” compreendem palavras gramaticais que dependem sintaticamente das palavras lexicais que lhe são adjacentes. Isto é, a preposição “de” depende do adjetivo “novo” e a forma pronominal “lo” da forma verbal “joga” que a precede. Fonologicamente, assim como ocorre com a preposição “sem” de “sem preferir”, cuja falta de acento lhe torna dependente de “preferir”, os clíticos fonológicos “de” e “lo” não têm acento e, por essa razão, são palavras morfológicas sem status de ω .

Esses exemplos demonstram a relevância da interação entre critérios fonológicos e morfológicos para a caracterização da noção de palavra, definida por Bisol (2004, p. 59), em seu aspecto morfológico e prosódico (fonológico):

A primeira [morfológica] compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas. A segunda [fonológica] distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clíticos (BISOL, 2004, p. 59).

Além disso, os exemplos explicitam que as grafias não convencionais de fronteiras de palavra são indícios da complexidade da unidade linguística “palavra”; que as fronteiras de palavra determinadas pelas convenções ortográficas (palavras ortográficas) “são definidas, em grande parte com base em fronteiras de palavra morfológicas e essas fronteiras são distintas daquelas dos constituintes prosódicos (palavras prosódicas, grupos clíticos)” (TENANI, 2017, p. 592). Assim, conforme Tenani (2017), a hipótese explicativa para as ocorrências das segmentações não convencionais de palavra estaria na “não correspondência entre fronteiras de palavra

morfológica e de constituintes prosódicos, como ω e CG”. Além disso, a autora argumenta que se deve considerar, também, “a configuração prosódica do enunciado em que ocorrem as palavras que são segmentadas não-convencionalmente, dada a relevância da organização rítmica e entonacional dos enunciados para a produção escrita” (TENANI, 2017, p. 592).

Nessa perspectiva, segmentar um texto em palavras segundo as convenções ortográficas implica “mobilizar fronteiras de constituintes definidos a partir de relações entre unidades lexicais e gramaticais de natureza prosódica, sintática e semântica” (TENANI, 2017, p. 593).

Embora os sujeitos (alfabetizados ou não) já possuam uma representação de que haja unidades gráficas na escrita, em razão de nossa sociedade ser predominantemente letrada, não se pode afirmar que os alunos já “compartilhem de critérios morfossintáticos e semânticos utilizados [...] na identificação das palavras” (ABAURRE, 1991, p. 204). Por isso, os critérios convencionais que definem palavra não devem ser tratados como um problema trivial da escrita. Ao torná-los evidentes na aprendizagem da escrita, o aluno adquire conhecimentos para segmentar as palavras conforme as convenções ortográficas.

Assim como refletir sobre palavra não é assunto trivial, também a ortografia deve ser tomada como um objeto de reflexão. Embora a memorização da grafia convencional da palavra possa ser estimulada a partir de atividades de repetição ou da leitura, essas ações são insuficientes para conduzir à compreensão sobre a regularidade que constitui uma parte das palavras da língua portuguesa. O ensino da ortografia em uma perspectiva analítica é discutido na próxima seção, na qual são abordadas as estratégias que podem ser utilizadas para a proposição de um ensino das regularidades ortográficas deve ser escrita.

1.5 Ensino reflexivo da ortografia

Em um extremo entre transparência – quando um grafema corresponde a um fonema – e opacidade – quando as representações fonêmico-grafêmicas são múltiplas –, a língua portuguesa se aproxima do eixo da transparência. A maior parte dos grafemas da língua portuguesa tem o valor definido pelo lugar que ocupam na palavra – se no início, meio ou final da palavra. Conforme a posição que ocupam, as letras representam valores fonéticos completamente distintos. Além disso, o uso de

alguns grafemas é condicionado pelos grafemas do entorno. Nessa perspectiva, compreender as relações simbólicas entre os grafemas e fonemas e considerar o contexto em que ocorre determinado fonema contribui para a identificação do grafema que o representa e dos casos em que o seu uso pode ser ou não ser previsto.

Nóbrega (2013) afirma que o desconhecimento dos valores assumidos pelos grafemas é uma das principais fontes de erros cometidos pelos alunos. Por isso, propõe a realização do ensino reflexivo da ortografia, que consiste em promover a aprendizagem dos valores que podem ser assumidos pelos grafemas, considerando as restrições impostas pelo lugar que ocupam na palavra. Desse modo, o professor deve investir “pesadamente no que é regular e frequente” para que o número de erros seja reduzido significativamente (NÓBREGA, 2013, p. 43).

As regularidades ortográficas da língua portuguesa podem ser diretas, contextuais e morfológico-gramaticais (MORAIS, 1998). As primeiras são de fácil reconhecimento e não costumam gerar dificuldades no processo de leitura e de escrita dos aprendizes, pois se referem aos grafemas e aos fonemas caracterizados por relações biunívocas, tais como <p> - /p/, <t> - /t/, <d> - /d/, <f> - /f/ e <v> - /v/.

As relações regulares contextuais são mediadas pelo contexto fonológico. Os fonemas podem ser representados por mais de um tipo de grafema a depender do contexto fonológico nos quais se realizam. Por isso, a aprendizagem do contexto em que aparece a relação grafema-fonema dispensa a necessidade de memorização. Assim, o estudante deve observar questões como a posição do segmento (fonemas/grafemas que vêm antes e depois), a tonicidade da palavra, entre outros aspectos contextuais. A representação gráfica do fonema /k/ – discutido na seção 1.2, ao abordar o sistema de escrita do português e a fonologia – exemplifica a relação contextual entre um fonema e respectivos grafemas.

As relações regulares morfológico-gramaticais abrangem as palavras nas quais a regularidade é determinada pela teoria gramatical, ou seja, o conhecimento sobre o(s) morfema(s) que constitui(em) a palavra permite realizar a grafia correta de palavras que foneticamente possuem correspondências irregulares. Desse modo, o conhecimento dessas relações evita a sobrecarga do léxico mental ortográfico, mesmo nos contextos em que mais de um grafema pode representar um único som.

A Morfologia é a área da gramática que estuda a forma das palavras, a estrutura interna das palavras e seus constituintes significativos mínimos que são os morfemas. Ou seja, a Morfologia se interessa pela palavra e, a partir disso, volta-se para o estudo

dos morfemas e das relações entre eles no limite da palavra. O conhecimento dos componentes morfológicos de uma palavra nos permite compreender o significado de palavras mesmo inexistentes²⁰. Por exemplo, a palavra “cantarolice” não está elencada nos dicionários de língua portuguesa, mas, se escutamos uma frase como “Ninguém aguenta a cantarolice do Pedro. Ele se acha um Elvis Presley”, conseguimos compreender que “cantarolice” faz referência à palavra “cantarolar”, ao ato de “cantar” e que o sufixo “-ice” dá uma propriedade negativa ao ato de “cantarolar/cantar”.

O sistema morfológico do Português possui diferentes tipos de morfemas. Um deles é o morfema lexical também denominado radical²¹ (SILVA; KOCH, 2003, p. 33). O radical é um morfema que se constitui como a base para a afixação de outros morfemas. É o elemento irreduzível e comum às palavras de uma mesma família. Sob o aspecto sincrônico, o radical primário coincide com a raiz²² da palavra. Por exemplo, na palavra “belo”, o radical é “bel-” e coincide com a raiz dessa palavra.

Os afixos são morfemas que se anexam ao radical para gerar uma nova palavra com sentido derivado. Os afixos que se antepõem ao radical são denominados prefixos e os que os pospõem são denominados sufixos. Assim, nas palavras “infiel”, “anormal”, e “reler” derivadas de “fiel”, “normal” e “ler”, os prefixos são, respectivamente, “in-”, “a-” e “re-”. E, nas palavras “cervejada”, “cervejaria” e “cervejeiro”, derivadas de “cerveja”, temos os sufixos “-ada”, “-aria” e “-eiro”.

As desinências indicam as flexões que nomes e verbos podem apresentar e subdividem-se em desinências nominais e verbais. As desinências nominais marcam o gênero e o número das palavras que apresentam essas variações. Por exemplo, a

²⁰ Isso ocorre porque temos a capacidade de processar a morfologia em nosso cérebro, tanto para compor quanto para decompor. Mas é sempre importante notar que nem sempre a união do significado dos morfemas resulta num significado regular. Por exemplo: estudar > estudante (quem estuda); ajudar > ajudante (quem ajuda); refrigerar > refrigerante (não é quem refrigera).

²¹ Estaremos utilizando o termo radical desvinculado da sinonímia de raiz que às vezes é tomada no sentido diacrônico. Para evitar confusão de termos e simplificar a nomenclatura, preterimos o termo “raiz” e concentramos a atenção no termo “radical”.

²² “A raiz deve ser entendida como um elemento mínimo, irreduzível, comum a uma família de palavras relacionadas semanticamente” (SCHWINDT, 2014, p. 114). Sob o aspecto sincrônico, a raiz (Rz) coincide com o radical primário. Por exemplo, PEDR- é o radical primário (ou raiz) das palavras “PEDR-eiro”, “PEDR-ada”, “PETR-ificar”. Ao radical primário podemos acrescentar prefixos ou sufixos. Se acrescentarmos um prefixo ou um sufixo teremos um radical secundário; se acrescentarmos dois, teremos um radical terciário; se acrescentarmos três, teremos um radical quartenário; se acrescentarmos quatro, teremos um radical quinário. Na palavra “civilização”, CIVIL- é um radical primário; CIVILIZ- é um radical secundário; CIVILIZAÇÃ- um radical terciário. Na palavra “desenterradas”, TERR- é um radical primário; ENTERR- é um radical secundário; DESENTERR-, um radical terciário; e DESENTERRAD-, um radical quartenário.

palavra “amig-a-s” que exige a marca gênero feminino (-a) e a de número plural (-s). As desinências verbais, por sua vez, correspondem às variações de tempo (presente, pretérito, futuro) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), de um lado, e de número (singular, plural) e pessoa (1ª, 2ª e 3ª), de outro. Assim, em “estud-e-mos”, o “-e-” manifesta a ideia de presente do subjuntivo – tempo e modo – e “-mos” a de 1ª pessoa do plural – número e pessoa.

A vogal temática acrescenta-se ao radical para constituir um tema, ao qual são anexadas as desinências. Portanto, sua posição é entre o radical e a desinência. No caso do português, “as vogais temáticas estão claramente presentes no sistema verbal, indicando conjugações (1ª, a; 2ª, e; 3ª, i)”.

O “-e” e “-o”, átonos finais, nos nomes, são vogais temáticas desses nomes, como nas palavras “presente”, “alegre”, “norte” (às vezes escrito com “-i”, como em “cáqui” e “júri”) e nas palavras “muro”, “alto”, “sério” (às vezes escritos com “-u”, como em “céu”, “europeu”). O “-a” átono final será vogal temática se não representar flexão de gênero. O “-a” de “artist-a”, de “telefonem-a” e de “borrach-a” é vogal temática. Por outro lado, o “-a” de “mestr-a”, de “bel-a” e de “nov-a” é desinência de gênero feminino. Desse modo, o “-a” átono final será desinência de feminino quando se opuser a um masculino sem esse “-a”. Do contrário, será vogal temática (ZANOTTO, 2006).

As vogais e consoantes de ligação, por sua vez, são “segmentos fônicos que entram em determinados contextos para possibilitar junturas” (GONÇALVES, 2019, p. 63). Gonçalves (2019, p. 63) exemplifica esse elemento a partir do uso do sufixo “-al”, que emprega a noção de “lugar em que se concentram plantações de X”, como ocorre nas palavras “pessegal”, “laranjal” e “coqueiral”. No entanto, nas palavras “cafezal”, “capinzal” e “manguezal” é inserida a consoante ‘z’ entre o radical da palavra e o sufixo “-al”. Esse elemento epentético – consoante ‘z’ é um elemento de ligação.

Conforme Nóbrega (2013, p. 117), o ensino das regularidades morfológicas funciona como ferramentas para se evitar cometer erros. Ele possibilita o desenvolvimento da capacidade de identificar regularidades gráficas, pois demandam que os alunos “estabeleçam relações associativas com palavras que apresentem elementos comuns, isto é, uma cadeia gráfica semelhante, um elemento significativo semelhante e uma função morfológica semelhante” (NÓBREGA, 2013, p. 151).

Nessa perspectiva, o conhecimento das regularidades da língua, a partir dos elementos morfológicos, auxilia o docente na proposição de atividades para o ensino da ortografia. Esse deve partir da identificação dos morfemas, o que permite que o

estudante observe as regularidades ortográficas na escrita de palavras que compartilham os mesmos constituintes morfológicos.

É o caso, por exemplo, do sufixo derivacional “-oso”, encontrado nas palavras “nervoso”, “venenoso”, “carinhoso”, “caridoso”, entre outras. Em atividades ortográficas o aluno é motivado a identificar a semelhança morfológica das palavras, por analogia. No caso das palavras supracitadas, todas possuem como elemento comum o morfema “-oso”. Essa constatação pode “provocar na memória uma série de relações associativas com outras palavras já existentes na língua com as quais compartilha certos constituintes” (NÓBREGA, 2013, p. 151).

Enquanto realizam a análise da regularidade dos sufixos, os estudantes podem acessar como esses segmentos se ligam a um morfema lexical, alterando seu sentido e formando uma nova palavra. É o caso, por exemplo, dos sufixos “-esa” e “-eza”. Utiliza-se “-esa” em palavras que indicam ideia de lugar de origem, tal como a palavra “portuguesa”, que significa “oriunda de Portugal”. O sufixo “-eza”, por outro lado, é utilizado em substantivos derivados de adjetivos. É o caso da palavra “beleza” derivada do adjetivo “belo”. Nesses exemplos, devemos observar o significado da palavra para a escolha do morfema correto.

Esses casos demonstram que a análise do contexto do grafema (informação fonológica) é insuficiente para saber a escrita correta de algumas palavras. Assim, é a informação morfológica que deve ser acessada. O “-eza” de “beleza” e o “-esa” de “duquesa” são sufixos homófonos e heterógrafos e saber quando usar um ou outro demanda um conhecimento morfológico que está associado ao significado e sentido da palavra. Conhecer a regra que determina a escrita de palavras com “-esa” e “-eza” e observar grupos de palavras que as possuem possibilita que o estudante dispense a necessidade de memorizá-las.

A identificação da semelhança morfológica também pode ser feita com sufixos flexionais/desinências. Assim, por exemplo, ao ensinar a escrita de verbos conjugados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo dos verbos da 1ª conjugação, o professor orienta o aluno para que observe que todas as formas verbais assim identificadas devem ser finalizadas pelo morfema <ou>”. A compreensão das regularidades que envolvem esses morfemas desinenciais promove a redução de erros decorrentes da monotongação de <ou>, em palavras como “jogo” (para “jogou”), “amo” (para “amou”), “sonho” (para “sonhou”), que resultam da transcrição da variedade falada pelos alunos. Esse conhecimento pode vir associado ao aspecto

prosódico das palavras para facilitar a aquisição ortográfica. Assim, ao apresentar, aos alunos, frases como: “Eu estudo todos os dias” e “Ela estudou bastante” abordamos, além das questões gramaticais ligadas à categoria gramatical (pessoa gramatical e tempo verbal) e aos aspectos ligados à morfologia das palavras, a posição da sílaba tônica que na palavra “cantou” é a última e na palavra “canto” é a penúltima. Ao fazer isso, levamos em consideração os aspectos prosódicos desses verbos.

Apontar os contextos em que há diferenças entre a língua que se fala e a língua que se escreve – como demonstra o exemplo mencionado sobre a monotongação da desinência <ou> – permite que os alunos reflitam sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita para que possam evitar cometer erros ortográficos desse tipo. Essas reflexões ajudam o aprendiz a perceber uma das funções da ortografia que consiste na neutralização da imensa diversidade de línguas faladas.

Embora em alguns casos as informações contextuais e morfológico-contextuais auxiliem na identificação da grafia correta, em outros “o que temos são contextos competitivos, ou seja, casos em que tanto pode ocorrer uma grafia quanto outra, sem que haja regras que deem conta de solucionar o problema” (ROBERTO, 2016, p. 156).

Nesses contextos é que residem as grandes dificuldades ortográficas do PB, pois mais de um grafema compete para representar um mesmo fonema no mesmo contexto da palavra. Além disso, mais de um fonema pode ser representado pelo mesmo grafema como, por exemplo, o <x> que na palavra “táxi” representa /ks/, na palavra “exame” representa /z/ e na palavra “xícara” representa /ʃ/. Saber qual grafema empregar “depende de um conhecimento que não está mais disponível para a maioria dos usuários da língua: a etimologia, que é o estudo da origem e da história das palavras” (NÓBREGA, 2013, p. 51).

Esses contextos requerem atividades mnemônicas de aprendizagem “em razão de não haver regras que resolvam a escrita, o que exige internalização do léxico mental ortográfico, ou, em outras palavras, a memorização visual da escrita de cada palavra” (ROBERTO, 2016, p. 156).

Porém, mesmo nas palavras constituídas por contextos irregulares, a análise morfológica pode contribuir para a memorização da escrita das palavras. Por exemplo, as palavras “agito”, “agitado”, “agitação” e “agitar” possuem o mesmo radical <agit->. A observação e constatação de que essas palavras são cognatas contribui para que

os estudantes solucionem dúvidas sobre o seu registo com <j> ou <g> que, nesse contexto, competem para representar /ʒ/. Assim, como “agito” é escrita com <g>, também as suas cognatas “agitado”, “agitação” e “agitar”. Por analogia, os estudantes descobrem o funcionamento da escrita das palavras da mesma família lexical sem a sobrecarga mental que teria se precisassem memorizá-las uma a uma.

As considerações realizadas nesta seção buscam demonstrar que a capacidade de refletir sobre os valores contextuais do grafema – sua posição na palavra e relação com os grafemas do entorno – e a constituição mórfica das palavras contribui para a aprendizagem de sua escrita correta e são a finalidade de um ensino reflexivo de ortografia, tal como analisa Nóbrega (2013, p. 50): “a finalidade de um ensino reflexivo de ortografia [...] é antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e escapar das armadilhas”.

Embora no decorrer da escolarização muitos estudantes desenvolvam, de forma autônoma, a capacidade de observar a regularidade de grafemas e de constituintes morfológicos, nem todos o fazem e, por isso, terminam a Educação Básica com dúvidas ortográficas que poderiam ser solucionadas com a aprendizagem das regularidades contextuais e morfológico-contextuais de grafemas-fonemas. Assim, cabe à escola e, especificamente, ao professor “planejar situações didáticas que possibilitem aos alunos descobrir as regularidades ortográficas, fixar essas descobertas e, principalmente, as transformar em ferramentas para revisar textos” (NÓBREGA, 2013, p. 42).

No próximo capítulo, discutimos a metodologia desenvolvida para a geração dos dados para a identificação e análise das grafias não convencionais de estudantes de EF II e EM. Além disso, apresentamos as categorias para a classificação dos erros ortográficos e o modo como os dados foram tratados para conhecer as principais dificuldades ortográficas e refletir sobre o que os erros ortográficos indicam sobre as hipóteses de escrita desenvolvidas pelos estudantes.

2 GERAÇÃO DE DADOS E CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a geração de dados, os quais permitiram realizar a identificação e a classificação dos erros ortográficos realizados por estudantes de 6º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM de duas escolas estaduais situadas em um município do sudoeste do Paraná.

A identificação e a classificação dos erros ortográficos realizados pelos alunos são um ponto de partida para a promoção de uma aprendizagem significativa da ortografia, pois permite conhecer o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender. Conforme Nóbrega (2013, p. 87), “uma proposta de ensino orientada para promover a aprendizagem significativa deverá engajar-se para que os novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz de um modo não arbitrário”. Por isso, uma avaliação inicial ou “diagnóstico” dos saberes ortográficos dos estudantes possui uma função reguladora no planejamento das expectativas de aprendizagem e na elaboração de uma sequência de atividades ajustadas à sua capacidade de reflexão, para que as dificuldades ortográficas sejam superadas.

Esta tese se insere na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011) e se define como qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009) e de caráter exploratório (GIL, 1999).

A Linguística Aplicada é uma área de estudos que reconhece a língua/linguagem como “central na vida humana, visto que nos permite a simbolização do real e a interação social, uma das condições para a vida em sociedade” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 13). Concebe a linguagem em seu contexto histórico-social de uso e se constitui como um campo de conhecimento que se sustenta em uma perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar e a partir da qual várias disciplinas se entrecruzam, se enovelam (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). As reflexões sobre os conhecimentos ortográficos dos estudantes e sobre o seu ensino destaca o papel da língua e, especificamente, da língua escrita nas interações sociais. Isso justifica uma das funções da LA que, conforme destaca Oliveira (2009, p. 3-4), é uma área de produção de conhecimentos “que pretende assumir como objeto de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, em universos discursivos, os mais diversos”.

As reflexões motivadas pelos objetivos desta tese permitem classificá-la como qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Flick (2009, p. 24) observa que a pesquisa qualitativa se orienta “menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas”. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que esse tipo de pesquisa demanda a objetivação do fenômeno; a descrição das ações com o propósito de compreendê-las, explicá-las; a compreensão das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; a busca de resultados os mais fiéis possíveis; a geração de dados sem instrumentos formais estruturados.

Embora a quantificação dos registros gráficos dos alunos de 6º e 9º anos do EF e da 3ª série de EM, como realizamos nesta tese, exija a manipulação de números, a perspectiva qualitativa que a marca busca a reflexão sobre a natureza e a frequência de erros ortográficos produzidos pelos estudantes pesquisados; a reflexão sobre o que os erros ortográficos indicam sobre as hipóteses de escrita desenvolvidas pelos estudantes; e, por fim, a reflexão sobre quais tipos de atividades podem ser propostas para a consolidação dos conhecimentos da norma ortográfica por estudantes dos anos finais de EF e alunos do EM.

Ou seja, o paradigma qualitativo se justifica porque os erros ortográficos são interpretados de modo a identificar as regras e convenções ortográficas que os estudantes precisam aprender – portanto, um problema relacionado à linguagem em contexto escolar – para que, conseqüentemente, sejam propostas atividades ortográficas que os auxiliem a consolidar os conhecimentos ortográficos. Esse delineamento corresponde aos objetivos da LA que, conforme esclarece Moita-Lopes (1996), é compreender, explicar ou problematizar situações de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dela para viabilizar ou propor soluções possíveis.

Nessa perspectiva, por envolver um estudo detalhado e minucioso na interpretação dos elementos que dizem respeito ao objeto de estudo, a pesquisa qualitativa se alia ao paradigma interpretativista. Bortoni-Ricardo (2008) explica que a pesquisa interpretativista “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). No caso desta tese, buscamos estudar os tipos de erros, sua frequência e o que indicam sobre as hipóteses que os alunos testam a respeito de como se grafam as palavras.

Consequentemente, essa pesquisa se define, também, como de natureza exploratória, pois se constitui pela busca por maiores informações sobre o assunto/tema investigado; pelo desejo de se familiarizar ou obter nova percepção do processo; pela necessidade de descobrir novas ideias ou as relações existentes entre os elementos componentes do processo; e por uma metodologia bastante flexível para analisar diversos aspectos do problema ou situação (GIL, 1999).

Este capítulo é composto por três seções. Na primeira, são apresentadas informações sobre os procedimentos adotados para a geração de dados que nos possibilitaram verificar o progresso no conhecimento do uso das regras ortográficas por alunos dos anos finais do EF e do EM. Na segunda seção, apresentamos os agrupamentos adotados para a classificação dos erros identificados nos textos dos estudantes pesquisados. Por fim, na terceira seção, explicitamos questões referentes ao tratamento dos dados gerados no contexto desta pesquisa.

2.1 Procedimentos para a geração de dados para a análise das grafias não convencionais

O conjunto de grafias não convencional de palavra analisado nesta tese provém de 271 textos escritos por 150 alunos de duas escolas públicas do sudoeste do Paraná, no ano de 2018. Optamos pela seleção de duas escolas localizadas em áreas distintas e distantes dessa mesma cidade, devido ao propósito de acessar dados mais abrangentes sobre as dificuldades ortográficas dos estudantes que residem nesse município.

Do total de textos, 117 foram produzidos por 65 alunos que estudam na escola 1 e os outros 154 textos foram produzidos por 85 estudantes da escola 2. O quadro abaixo apresenta a distribuição da quantidade de alunos e da quantidade de textos por série (6º e 9º anos do EF e 3ª série do EM) e por escola (escola 1 e escola 2).

Quadro 2 – Quantidade de alunos e textos e distribuição por escola e série escolar

Número de alunos				
Séries/escolas	6º EF	9º EF	3ª EM	Soma total
Escola 1	21	24	20	65
Escola 2	27	34	24	85
Soma total	48	58	44	150
Número de textos				
Séries/escolas	6º EF	9º EF	3ª EM	Soma total
Escola 1	37	43	37	117
Escola 2	53	55	46	154
Soma total	90	98	83	271

Fonte: Elaboração própria.

A geração de dados foi realizada com o auxílio das professoras regentes das turmas pesquisadas: uma turma de 6º ano e uma de 9º ano do EF e uma turma de 3ª série de EM de cada uma das escolas. Em folhas impressas separadas, foram propostas duas produções de texto para serem realizadas por cada aluno das turmas e aplicadas pelo professor regente em dias diferentes.

A primeira proposta consistia na elaboração de um texto no qual o aluno deveria contar a história de um filme ou de uma série fílmica a que tivesse assistido e gostado. Além do resumo da história, o estudante poderia apresentar as razões que o levaram a gostar do filme/série e a sugerir a visualização da história (APÊNDICE A). A segunda proposta consistia na elaboração de uma história a partir da escolha de uma entre três imagens de pessoas com expressões faciais e corporais referentes a diferentes estados emocionais (aborrecimento/preocupação, alegria e tristeza). O aluno deveria narrar uma história que justificasse o estado emocional apresentado pela personagem da imagem e/ou os acontecimentos que poderiam fazer com que ela mudasse o seu estado emocional (APÊNDICES B e C)²³.

A elaboração de textos narrativos com temáticas conhecidas pelos alunos possibilita a produção de uma escrita mais espontânea que, conforme Moraes (2007), são adequadas para fomentar a dúvida ortográfica. Na produção de textos espontâneos, os alunos “tendem a cometer mais erros, porque a tarefa de compor o

²³ Tanto os alunos do EF quanto os alunos do EM realizaram as mesmas propostas de produção. A única mudança na segunda proposta foi a seleção de imagens de personagens com idades próximas às dos alunos que as realizaram.

texto (selecionar e articular o que vão pôr por escrito) compete com a tarefa de notar no papel o discurso que estão produzindo” (MORAIS, 2007, p. 52). Ou seja, nas produções espontâneas os aprendizes demonstram, de maneira genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia. Assim, os textos espontâneos permitem acessar as principais dúvidas ou dificuldades ortográficas dos alunos.

Por outro lado, Morais (2007, p. 51-52) salienta que o uso exclusivo da análise de textos produzidos espontaneamente também tem suas limitações para fins de diagnósticos porque ao compor o seu texto o aluno

selecionará as palavras em função de seu repertório vocabular e de certas restrições (gênero, tema, objetivos, interlocutor, etc.) [e] nada garante que em seus escritos apareçam palavras que contenham algumas (ou várias) das correspondências som-grafia que gostaríamos de sondar se ele já dominou.

Nóbrega (2013, p. 89) sugere que o professor selecione textos a serem transcritos ou recontados que favoreçam a emergência do que se quer investigar. Ou seja, que proponha a elaboração de textos que favoreçam o aparecimento de determinados tipos de erros, tais como erros decorrentes da interferência da fala na escrita, das regularidades contextuais, das regularidades morfológicas, dos contextos irregulares envolvendo palavras de alta frequência, entre outras. No caso desta tese, não tínhamos o objetivo de identificar tipos específicos de erros ortográficos, mas de conhecer o conjunto de erros que costumam ser realizados de forma mais frequente pelos estudantes. Por isso, sugerimos a elaboração de duas propostas nas quais os estudantes pudessem optar livremente pelo estilo com o qual desejavam escrever os textos, ou pelo “rumo” que dariam à história, no caso da proposta 2.

Sobre a escrita de textos espontâneos, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que é necessário observar a conduta espontânea no registro gráfico para que se possa flagrar eventuais hipóteses do aprendiz acerca da organização do sistema de escrita: “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 16).

Assim, produções espontâneas permitem que o estudante escreva conforme suas hipóteses sobre os significados que deseja explicitar e revela indícios, a partir da

grafia das palavras, sobre o nível de seu conhecimento ortográfico e das relações que estabelece entre a ortografia e seu conhecimento acerca da língua.

Os alunos produziram os textos em folha com linhas numeradas. Como as propostas foram aplicadas em dias diferentes, alguns alunos não estiveram presentes na elaboração de uma das produções. Assim, apenas o texto produzido na ocasião em que estiveram presentes foi utilizado para a análise das grafias não convencionais de palavra. Além disso, foram excluídos os textos com escrita ilegível. Esses dois fatores explicam por que foram analisados 271 textos escritos por 150 alunos.

Os alunos foram orientados a escrever o texto com letra legível e a produzirem mínimo de 20 linhas. Puderam optar entre escrever com o uso de lápis ou de caneta. Não foi permitido reelaborar o texto produzido, sendo necessário entregá-lo à professora regente ao final da aula de Língua Portuguesa destinada à produção. De acordo com as professoras que aplicaram as propostas de produção textual, “os estudantes não tiveram dificuldades em seguir essas orientações, pois as condições propostas para a produção textual são conhecidas por eles”. Ou seja, as docentes de ambas as escolas costumam solicitar a produção de textos durante a aula de Língua Portuguesa.

2.2 Categorias para a classificação dos erros ortográficos

Os erros ortográficos foram classificados em duas categorias conforme propõe Miranda (2017): 1) Erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas; e 2) Erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética.

O primeiro grupo engloba erros cuja motivação advém das relações múltiplas que podem ser observadas quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema ou quando um grafema é capaz de representar dois ou mais fonemas. Inclui, portanto, os erros vinculados às relações irregulares, nas quais as relações entre sonoridade e escrita não podem ser previstas por meio da aplicação de regras. Nesses casos, recorreremos à memorização das palavras, à consulta ao dicionário e às relações regulares contextuais, nas quais é possível prever o grafema que irá representar determinado fonema, em razão do contexto de sonoridade na palavra.

Nessa perspectiva, essa grande categoria foi subdividida em duas, conforme as relações estabelecidas entre fonemas e grafemas no sistema ortográfico do português: 1.1) Erros decorrentes das relações irregulares do sistema ortográfico; e

1.2) Erros decorrentes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas;

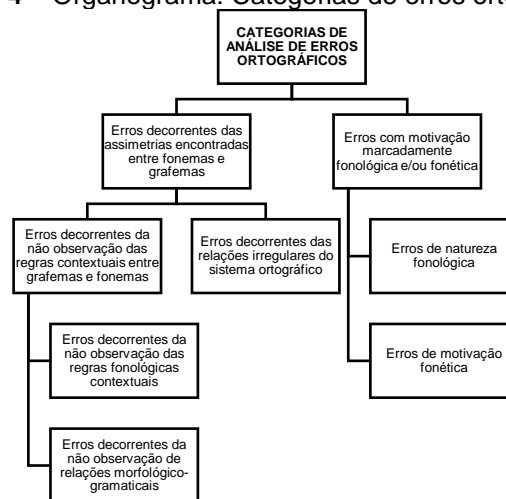
Os erros ortográficos classificados na segunda grande categoria – os erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética – estão redistribuídos nas subcategorias: 2.1) Erros de motivação fonética; e 2.2) Erros de natureza fonológica. À primeira subcategoria pertencem os erros que “revelam algum tipo de manifestações da fala na escrita, a expressão de marcas dialetais, por exemplo” (MIRANDA, 2017, p. 41). Assim, pertencem a esse grupo todas as manifestações escritas de qualquer tipo de processo fonológico relacionado ou não à variação dialetal.

Apesar de evidente a motivação da fonologia nesses casos, a nomenclatura “motivação fonética” tem o objetivo de marcar a diferença entre esse tipo de dado e os que não têm eco na fala do aprendiz, “casos que podem ser ligados a fatos da fonologia observados nas produções orais [...] tais como a redução de encontros consonantais, por exemplo” (MIRANDA, 2017, p. 40).

Esses últimos casos, portanto, foram classificados no subgrupo “erros de natureza fonológica”, os quais englobam os erros decorrentes de dificuldades representacionais, que envolvem “aspectos melódicos, referentes aos segmentos; ou ainda prosódicos relativos à sílaba, ao acento ou a categorias integrantes da hierarquia prosódica, tais como o pé, a palavra fonológica, o grupo clítico e a frase fonológica, por exemplo” (MIRANDA, 2017, p. 40). Nesse grupo, classificamos os erros de segmentação de palavras e de representação segmental e silábica.

Os grupos e subgrupos adotados para a análise dos erros ortográficos identificados nos textos analisados estão resumidos no organograma a seguir.

Figura 4 – Organograma: Categorias de erros ortográficos



Fonte: Elaboração própria.

Foram excluídas da análise as dificuldades ortográficas resultantes do desconhecimento das regras de acentuação gráfica porque não priorizamos, nesta tese, erros que envolvem suprassegmentos e erros relacionados ao desconhecimento de regras gramaticais como os usos dos porquês, de mau/mal, onde/aonde, mas/mais²⁴. Também não foram classificados os erros decorrentes da confusão na escrita de palavras homófonas (ex. cumprimento x comprimento); das tentativas de reprodução de palavras estrangeiras (“Holiiod” para “Hollywood”); de omissão de cedilha e de til (~); de problemas com o traçado da letra; de grafias incompreensíveis; de escritas decorrentes de desatenção (“moram” para “morar”, por exemplo). Também não foram analisadas as dificuldades ortográficas resultantes dos conhecimentos de ordem sintática e gramatical tais como confusões na escrita de “a” e “há” e problemas de concordância verbal e nominal e de regência.

Apresentadas as categorias de erros ortográficos utilizadas, mostramos, na próxima seção, como foi realizado o tratamento dos dados.

²⁴ Casos como o uso de *mau x mal* não foram considerados nessa análise. Ainda que o uso de <u> ou <l> na posição de coda possa ter raízes em arbitrariedades do sistema, foi optado por não os descrever, pois são casos de homofonia que exigem o conhecimento referente à categoria gramatical. O uso de *mas x mais* e *onde x aonde* podem ser interpretados na mesma linha de *mau x mal*. O primeiro par (mas x mais) também configura casos de homofonia que se explicam pela fonologia da língua, isto é, palavras terminadas em /s/ favorecem a epêntese do /i/ na pronúncia. O segundo par (onde x aonde) envolve também questões relacionadas à regência (presença ou não de preposição).

2.3 Tratamento dos dados

Os 271 textos escritos por 150 alunos de 6º e 9º anos do EF e de 3ª série de EM somam 51.321 palavras, das quais 875 (1,70% do total das palavras dos textos) apresentaram erro ortográfico de acordo com grupos utilizados nesta tese e apresentados acima. Foi realizada a leitura e a contagem do total de palavras de cada um dos 271 textos da geração de dados e foram identificados, manualmente, os erros ortográficos correspondentes. Esses foram classificados, num primeiro momento, nos dois agrupamentos principais e foram subclassificados, na sequência, como erros decorrentes de “não observação de regras regulares”, de “regras irregulares”, de “motivação fonética” e de “natureza fonológica”. E, por fim, foram pormenorizados de acordo com o tipo de erro correspondente a cada subgrupo, como por exemplo, “trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes” (não observação de regras regulares), “dificuldades na representação de /s/” (regras irregulares), “alteamento de vogais” (motivação fonética), “hipossegmentação” (erro de segmentação e de natureza fonológica), “troca de palatais” (erro de representação segmental e de natureza fonológica). Os erros identificados foram transcritos em quadros com a indicação da frequência em cada série escolar. Os mais frequentes são apresentados no próximo capítulo dedicado à apresentação da frequência das principais dificuldades ortográficas de estudantes de EF e EM.

De 875 grafias identificadas na amostra, 83 foram classificadas em mais de uma categoria de erro ortográfico por apresentarem mais de um tipo de erro. Por isso, o número de erros ortográficos classificados foi de 958. Para delinear esse processo de classificação múltipla, apresentamos como exemplo a grafia “SIM TENDERO”²⁵ (para a ortografia “se entenderam”), encontrada em um texto de aluno do 6º ano do EF. Essa palavra está classificada no agrupamento “erros com motivação marcadamente fonética e/ou fonológica” e é subclassificada como erro de “a) motivação fonética” e de “b) natureza fonológica”. Como erro de motivação fonética, é resultado de três processos fonológicos: 1) degeminação; 2) alteamento da vogal (média /e/, nesse caso); e 3) desnasalização. Sua classificação como erro de natureza fonológica deve-se, por sua vez, ao processo de segmentação não convencional

²⁵ Todas as grafias não convencionais identificadas na amostra serão apresentadas com letra maiúscula de imprensa.

denominada “híbrida” (BRANDÃO, 2015), que consiste na segmentação de palavras pela atuação concomitante de hipossegmentação e de hipersegmentação.

A degeminação ocorre quando duas vogais semelhantes se encontram. Assim, a vogal átona /e/ do clítico “se” se encontra com a vogal átona /e/ da primeira sílaba da palavra “entenderam” (ou seja, “se” + “en”). Essas vogais se fundem e geram a formação /sēj/ (“sem”) que, por sua vez, sofre o processo do alteamento de vogal, no qual o /e/ é transformado em /i/, o que resulta em /siN/, grafado como SIM também como resultado da hipossegmentação entre o clítico “se” e a sílaba inicial “en” da palavra “entenderam”.

Conseqüentemente, a palavra “entenderam” sofre um processo de hipersegmentação, que gera “en tenderam”. Porém, sobre a estrutura “tenderam” atua o processo fonológico de desnasalização, o qual se manifesta quando o fonema nasal /aN/ de /eNtederaN/ (“entenderam”) é substituído pelo fonema oral /ʊ/, o que resulta em /eNtederʊ/ (“entendero”) grafado, por sua vez, como “TENDERO”.

Portanto, nesta tese, essa grafia é classificada em 4 (quatro) categorias de erros ortográficos – três de motivação fonética e uma de natureza fonológica. No quadro abaixo sintetizamos a classificação da grafia “SIM TENDERO”:

Quadro 3 – Classificação da grafia não convencional “SIM TENDERO”

Grafia não convencional	SIM TENDERO		
Grafia convencional	Se entenderam		
Classificação da grafia não convencional	Grafia não convencional relacionada aos aspectos fonético-fonológicos	a) Transcrição de processo fonético-fonológico	Degeminação: “se” + “en” de <i>entenderam</i> = <i>sem tenderam</i>
			Alteamento da vogal /e/: /e/ > /i/ = <i>sim tenderam</i>
			Desnasalização: troca de “am” > “o” na sílaba final de <i>tenderam</i> = <i>tendero</i>
		b) Natureza fonológica	Segmentação híbrida: Hipossegmentação entre “se” e “en” da palavra “entenderam”; Hipersegmentação entre “en” e “tenderam” da palavra <i>entenderam</i> ;

Processo de transformação da grafia convencional em grafia não convencional	<i>Se entenderam > se+en tenderam > sem tenderam > sim tenderam > sim tendero</i>
------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

A caracterização da natureza dos erros ortográficos permitiu levantar hipóteses sobre o “pensamento por trás do erro”, ou seja, sobre as motivações que podem ter levado o aprendiz a realizar as suas grafias não convencionais. Além disso, permitiu conhecer a frequência da ocorrência de erros de cada tipo e em cada série escolar. Conseqüentemente, possibilitou conhecer a maior dificuldade ortográfica dos sujeitos pesquisados para a elaboração e a proposição de atividades para ensino de ortografia.

No capítulo 3, a seguir, apresentamos a natureza e frequência dos erros ortográficos identificados na amostra e discutimos o que eles indicam sobre as hipóteses desenvolvidas pelos estudantes a partir dos erros ortográficos. As atividades para o ensino de ortografia relacionadas ao tipo de erro de ocorrência mais frequente e os procedimentos adotados para sua elaboração serão apresentados no capítulo 4.

3 HIPÓTESES E DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

O objetivo deste capítulo é caracterizar a natureza e a frequência dos erros ortográficos realizados por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, também discutimos o que esses erros indicam sobre as hipóteses que os alunos testam a respeito de como se grafam as palavras.

Na seção 3.1, apresentamos os erros ortográficos resultantes das assimetrias encontradas entre grafemas e fonemas e, na seção 3.2, os erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética. A partir dos resultados apresentados, justificamos a escolha das regras ortográficas relacionadas ao tipo de erro mais frequente para, posteriormente, propor um conjunto de atividades para o ensino da ortografia para os anos finais do EF e do EM, as quais são apresentadas no capítulo 4.

3.1 Erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas

Ao grupo de erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas, pertencem as grafias resultantes das relações irregulares do sistema ortográfico e as grafias resultantes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas.

De 437 erros classificados neste grupo, 254 (58%) pertencem ao subgrupo das relações irregulares e 183 (42%) ao subgrupo da não observação das regras contextuais. A distribuição dessas grafias não convencionais nesses subgrupos e respectivas categorias são apresentadas nas seções a seguir.

3.1.1 Relações irregulares

Ao subgrupo das relações irregulares, pertencem as palavras em que as relações de sonoridade e escrita não podem ser previstas por meio da aplicação de regras contextuais ou morfológico-gramaticais. Apenas os critérios etimológicos podem explicar o uso de um ou de outro grafema. Aqui, estão classificadas as grafias que resultaram da representação equivocada das fricativas coronais /s/, /z/, /ʒ/, /ʃ/, da

vogal nasal em coda de sílaba final e da omissão ou inclusão de <h> no início de palavra.

A frequência de erros decorrentes de relações irregulares e de estudantes que os realizaram é apresentada no quadro a seguir. Na apresentação dos resultados quantitativos, mostramos a frequência de erros e de alunos, por série escolar, em ordem decrescente e delimitados por barra (/). À esquerda da barra, é apresentada a quantidade de erros ortográficos identificados na amostra e, à direita, a quantidade de alunos que os realizaram.

Quadro 4 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes das relações irregulares entre fonemas e grafemas

ASSIMETRIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS				
Relações irregulares				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Representação do /s/	84/30	70/25	27/16	181/71
Inclusão de <h> no início de palavra	9/5	15/10	6/5	30/20
Representação do /z/	8/7	7/5	1/1	16/13
Representação de vogal nasal em coda de sílaba final	6/4	2/2	2/2	10/8
Representação do /ʃ/	6/3	3/3	1/1	10/7
Representação do /ʒ/	2/1	2/2	3/3	7/6

Fonte: Elaboração própria.

Os erros ortográficos da categoria “representação de /s/” foram os mais frequentes dentre todos os erros classificados no subgrupo “relações irregulares”, contando 181 ocorrências das 254 totais. Equivalem, portanto, a 71%²⁶ do total de grafias desse subgrupo; a 41% das 437 grafias classificadas no grupo “erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas”; e a 19% do total de grafias não convencionais identificadas na amostra de 958 erros ortográficos. Além disso, foram realizadas por 71 alunos (47%) entre os 150 participantes da pesquisa.

A representação da fricativa alveolar coronal /s/ é irregular em contexto intervocálico, o qual pode ser representado por <ss>, <c>, <ç>, <sc>, <sç>, <x>, <xc>,

²⁶ Os valores percentuais foram arredondados de forma aproximada para números inteiros de modo a facilitar a leitura dos dados e por não causar prejuízo à interpretação proposta nesta tese.

<xs>²⁷, como nas palavras “passe”, “lace”, “laça”, “nasce”, “nasça”, “próximo”, “excelente”, “exsudar”, respectivamente.

A letra <s>, em contexto intervocálico, nunca ocorre representando /s/, mas sempre /z/. Assim, a palavra “casa” escrita com <s>, deve ser lida como /'ka.zɐ/ e não como /'ka.Sɐ/, pois o <s> está ladeado por vogais. Diferente é o <ss> que sempre será ladeado por vogais ou semivogais e sempre terá o valor de /s/. O conhecimento dessa regra ortográfica é importante para que o aprendiz reconheça que uma escrita como “profesora” está incorreta, pois o levaria a lê-la como /pro.fe.'zo.rɐ/ (ao invés de /pro.fe.'So.rɐ/), o que torna sua leitura e, conseqüentemente, sua escrita, incorretas. Assim, para representar /pro.fe.'So.rɐ/, o grafema correto é o <ss>, pois esse dígrafo representa o /s/ nesse caso.

De 181 erros ortográficos na “representação de /s/”, 132 (73%) ocorreram em contexto intervocálico. O conhecimento da regra relacionada à leitura de que o <s> entre vogais se realiza como /z/ e não como /s/ teria evitado a realização de 68 (52%) desses 132 erros, o que equivale a 37% do total dos 181 erros ortográficos na representação da fricativa alveolar coronal /s/.

O registro de <s> entre vogais e semivogais, nas palavras elencadas na coluna “forma não convencional” do quadro abaixo, requer que todas sejam lidas como /z/, o que não condiz com a sonoridade dessas palavras que devem ser lidas e pronunciadas com /s/. Os grafemas que representam esse som em contexto intervocálico são o <ss>, <c>²⁸, <ç>, <sc> e <x>. No quadro, são apresentadas as grafias não convencionais relacionadas à representação de /s/ como resultado da não observação de regras dependentes de contexto grafêmico e o número de ocorrências em cada série escolar.

Quadro 5 – Registros da representação de /s/ decorrentes da não observação de regras dependentes de contexto grafêmico

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ABRASANDO	Abraçando	1		

²⁷ Conforme Faraco (2012), as representações <sc>, <x> e <xc> para o fonema /s/ em contexto intervocálico são mais raras. A representação <xs> é absolutamente rara (só seguida de <i>): cinco palavras da família do verbo “exsicar” no Vocabulário Ortográfico Oficial. O grafema <ss>, por outro lado, é o grafema mais frequente para a representação do fonema /s/ intervocálico na língua portuguesa.

²⁸ Seu valor será /s/ sempre que estiver diante de <e> e <i>.

ABRASAR	Abraçar	1		
BRASARAM	Abraçaram	1		
SEABRASARO	(Se) Abraçaram	1		
ACONTESE	Acontece	1		
APARESEU	Apareceu		1	
APARESAM	Apareçam			1
ASENDEU	Ascendeu	1		
ASACINO	Assassino (a)	2		
ASONBRANDO	Assombrando	1		
BOBISA	Bobicha	1		
CASAR	Caçar			1
COMESA	Começa	1	2	
COMESARAM	Começaram	3	1	
COMESOU	Começou	1	3	
CRESEU	Cresceu		2	
DESEPSÕES	Decepções		1	
DESIDIO	Decidiu	1		
DESIDIU	Decidiu		3	
DESEDIU	Decidiu			1
DEPRESÃO	Depressão	4		
DEPRESIVO	Depressivo		1	
DESAPARESIDA	Desaparecida	1		
DISERAM	Disseram	1		
DOSE	Doce		1	
ENDERESO	Endereço		1	
ESQUESENDO	Esquecendo		1	
FEITISOS	Feitiços	1		
FEITISO	Feitiço	1		
FELISIDADE	Felicidade		1	
FELISIDADES	Felicidades		1	
GRASA	Graças		1	
HOMOSEXUAL	Homossexual		1	
INTERRESANTE	Interessante	1		
INTERESANTE	Interessante		1	
MADISÃO	Maldição	1		
MERESIDA	Merecida	1		
MISÃO	Missão		3	
MISEIS	Misseis	2		
PASAGUEIRA	Passageira		1	
PASANDO	Passando		2	
PASAR	Passar	2		
PASARAM	Passaram	1		
PASAVA	Passava			1
PASO	Passou	1		
PROFISIONAIS	Profissionais			1
RESEBEU	Recebeu	1		
TROUSE	Trouxe	1		
	Total	35	28	5

Fonte: Elaboração própria.

As palavras desse quadro demonstram que os alunos que as grafaram desconhecem a regra dependente de contexto grafêmico que estabelece que entre vogais ou semivogais o <s> tem o valor de /z/. Nem todas as palavras escritas com <s> e disponibilizadas nesse quadro estariam corretas se sua escrita fosse alterada

para <ss>. Porém, o conhecimento do valor de <s> entre as vogais impediria, pelo menos, que as palavras do quadro fossem escritas com esse grafema e permitiria que o estudante refletisse sobre outras possibilidades, entre as quais o uso <ss> que, nesse contexto, é a representação mais frequente para /s/ (FARACO, 2012).

O conhecimento da regra contextual de cedilha (ç) também poderia ter evitado erros ortográficos na representação de /s/ em contexto intervocálico. Conforme a regra ortográfica, o cedilha (ç) é usado apenas diante das vogais <a>, <o> e <u> e nunca deve ocorrer em início de palavra. Entretanto, os dados demonstram que nem todos os alunos têm consolidado o conhecimento sobre o contexto do uso de <ç>, pois esse grafema foi utilizado, em algumas palavras, diante da vogal <e>, conforme se verifica no quadro:

Quadro 6 – Registros resultantes do uso de <ç> diante de “e” e “i”

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
VOÇÊ	Você		2	
CARROÇINHA	Carrocinha	1		
CREÇERAM	Cresceram		1	
COMEÇEI	Comecei		3	

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que o uso de <ç> diante de <e> e <i> ocorreu em 4 palavras e totaliza 7 ocorrências, das quais 6 são de textos de alunos do 9º ano do EF. Embora o uso inadequado de <ç> tenha acontecido em uma quantidade pequena de palavras, esse tipo de erro não deixa de surpreender, pois é esperado que a aprendizagem do uso contextual desse grafema ocorra ainda nos anos iniciais do EF. Porém, como se observa, as regras para o uso do <ç> ainda são desconhecidas por alguns alunos do último ano dessa etapa de ensino.

Além das relações arbitrárias na representação de /s/ em contexto intervocálico, a representação da fricativa alveolar coronal /s/ é irregular em início de palavra, diante das vogais <e> e <i>, como, por exemplo, nas palavras “cesta” e “sereno”; em final de palavra (exceto quando é marca de plural), como nas palavras “quis” e “giz”; em início de sílaba, quando a unidade sonora /s/ é precedida de consoante ou vogal nasal (grafada com o auxílio de /N/), como nas palavras “pense/lance”, “persuadir/forçudo”. Nesse contexto, é representado por <s> ou <c>,

se estiver diante das vogais <e> ou <i>, e por <s> ou <ç>, se estiver diante de <a>, <o> e <u>.

Os erros de representação de /s/ nesses contextos irregulares totalizam 49 ocorrências, ou seja, representam 27% do total de erros ortográficos na representação da fricativa alveolar coronal /s/. Nesses contextos, inexistem regras aplicadas à leitura ou à escrita que sirvam de pistas sobre qual letra usar, por isso, a aprendizagem dessas grafias passa pela memorização ou pela consulta ao dicionário.

Por fim, a representação de /s/ é irregular no final de sílaba após as vogais. Nesse contexto, a letra <s> é a mais frequente para representar a unidade sonora /s/. Essa representação é 100% regular no contexto CV + /s/ e V + /s/, após as vogais <a>, <i>, <o> e <u>, como nas palavras “pasta”, “pisca”, “posto”, “poste”, “fustigar”, “astro”, “isto” e “ostentar”. Porém, é arbitrária se a vogal anterior a /s/ for <e>.

Com a vogal <e>, o <s> será utilizado em final de sílaba CV + /s/ na maioria dos casos, como ocorre com as palavras “resfolegar”, “resto”, “emprestar”. São exceções a essa regra as palavras “sexto, texto, têxtil e derivados (sêxtuplo, textual, pretexto, textura, sexteto)” (FARACO, 2012, p. 145). No contexto V + /s/, o uso de <s> em coda silábica após a letra <e> ocorre na grande maioria das palavras. De acordo com Faraco (2012), mais de 3.000 palavras no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) são escritas com <s> no contexto V + /s/ e uma minoria é escrita com <x>. O <e> seguido de <x> constitui cerca de 450 palavras no VOLP, das quais, aproximadamente, 50 são de uso mais frequente (FARACO, 2012).

Na amostra, foram identificadas 6 ocorrências de erros ortográficos em coda silábica após a vogal <e>. São as grafias ESPLODEN, ESPRESSÕES, ESTERMINAR, ESTROVERTIDA, EXTUPRADA e EXPLÊNDIDA para as palavras “explodem”, “expressões”, “exterminar”, “extrovertida”, “estuprada” e “esplêndida”.

O segundo tipo de erro mais frequente nas relações irregulares entre grafemas e fonemas foi a inclusão ou a omissão do <h> em início de palavra. O grafema <h> não representa fonema algum e nem modifica o valor da vogal seguinte. Trata-se de um grafema de “valor zero” (NÓBREGA, 2013, p. 35). Dentre as 30 grafias classificadas sob essa categoria, 24 se caracterizam pela ausência de <h>: 14 conjugações do verbo “haver” (11 ocorrências de AVIA para “havia”, 1 de OUVÉ para “houve”, 1 de AVENDO para “havendo”, e 1 de OUVESSE para “houvesse”); 1 conjugação do verbo “hospedar” (com a palavra OSPEDOU); e 9 substantivos (3

ocorrências de ARMONIA para “harmonia”, 3 de OSPITAL para “hospital”, 2 de EMATOMAS para “hematomas”, 1 de IMPINOTIZADOS para “hipnotizados”).

O acréscimo de <h> ocorreu, por sua vez, nas palavras HAVISOU, HAVISTAVA, HAVISTEI, HAVISAR e HORGULHO, registradas para representar as convencionais “avisou”, “avistava”, “avistei”, “avisar” e “orgulho”, respectivamente. Observamos que a maior parte das palavras com erros no uso de acréscimo ou omissão do <h> são conjugações verbais bastante utilizadas no dia a dia, além de substantivos também de uso corriqueiro. Desse modo, a ênfase dada, pelo professor, à escrita convencional dessas palavras pode contribuir para sua fixação, já que o uso do <h> é arbitrário nesses casos.

A representação gráfica da fricativa alveolar vozeada /z/, de vogal nasal em coda de sílaba final e das fricativas coronais /ʃ/ e /ʒ/, por fim, correspondem aos tipos de erros com menor frequência no grupo das palavras irregulares contextuais.

A arbitrariedade da fricativa alveolar vozeada /z/ ocorre entre vogais, pois esse fonema pode ser representado por <s> (mais frequentemente) e por <z>, como nas palavras “casar/azar”, “mesa/reza”, “meses/luzes”. Também é representado por <x> quase sempre quando precedida da vogal <e>, como nas palavras “exato”, “exame”, “exímio”, “exemplo” e “exótico”. Conforme Faraco (2012), nessa situação, há poucos casos em que o /z/ é representado por <s>²⁹.

De 16 ocorrências de grafias classificadas na categoria “representação de /z/”, 12 foram escritas com <z> ao invés de <s>; 2 palavras foram escritas com <ss> ao invés de <s>; 1 foi escrita com <s> ao invés de <z>; e 1 foi escrita com <z> ao invés de <x>. As palavras são apresentadas abaixo.

Quadro 7 – Registros da representação de /z/ em contexto intervocálico

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ATRAZO	Atraso			1
AZILO	Asilo		1	
CASSAS	Casas	1		
CAZINHA	Casinha	1		
DISIA	Dizia	1		
EZISTIAM	Existiam	1		
FASER	Fazer		1	
MESSSES	Meses		1	

²⁹ Em geral, trata-se de palavras de uso quase nulo, com exceção talvez de “esôfago”. Por outro lado, a letra <x>, nesse contexto, pode representar /ʃ/ em apenas duas palavras (“exu”, “exido”), ambas de uso quase nulo. A letra <z> nunca ocorre nesse contexto (FARACO, 2012, p. 143).

MEZES	Meses	1	1	
RIZADAS	Risadas		1	
PEZADELO	Pesadelo	1		
PREZA	Presa		1	
PROPOZITO	Propósito		1	
PRESIZARIA	Precisaria		1	
TRAZEIRA	Traseira	2		
Total		8	8	1

Fonte: Elaboração própria.

Dessas grafias, destacamos CASSAS e MESSES para as palavras “casas” e “meses”, sobre as quais levantamos duas hipóteses para explicar seu registro: 1. Os estudantes desconhecem que <ss> apenas possui o valor de /s/ e nunca de /z/ e realizam um processo de hipercorreção ou supergeneralização, ou seja, generalizam o uso de uma regra – no caso, o emprego do <ss> – estendendo-a a um contexto onde ela não se aplica; ou 2. Essas grafias resultam do desvozeamento de /z/. Conforme Nóbrega (2013, p. 77), esse fenômeno pode ser explicado pela necessidade do aprendiz de oralizar o texto quando aprendem a escrever: “precisam ler e escrever em voz alta. Porém, ao sussurrar enquanto grafam, perdem as pistas acústicas ou sonoras que permitem identificar se o fonema é surdo ou sonoro”. Embora os autores dessas grafias não estejam mais em “fase de alfabetização”, é possível que tenham recorrido à “oralização sussurada” dessas palavras no momento da escrita.

A representação gráfica das vogais nasais [ē], [ī], [ō] e [ū]³⁰, em sílaba final de palavra, é o quarto tipo de erro ortográfico mais frequente no subgrupo das “relações irregulares”. Embora em final de palavra (verbos e não verbos), prepondere a utilização do <m> após as vogais, o <n> pode ser utilizado em algumas situações bem específicas: condicionado às formas flexionadas plural (“alguns”, “sons”) e a poucos itens lexicais (“hífen”, “pólen”). Devido à possibilidade, embora reduzida, de <n> figurar após vogais em coda silábica, a representação gráfica das vogais nasais /ē/, /ī/, /ō/ e /ū/ em final de palavra é considerada arbitrária.

Na amostra, esses erros ortográficos correspondem às palavras UN (3 ocorrências), ESPLODEN (1), NINGUÉN (1), ENFIN (1), MARON (1), REFÉN (2), BERLIN (1), BATON (1) para “um”, “explodem”, “ninguém”, “enfim”, “marrom”, “refém”, “Berlim” e “batim”.

³⁰ A vogal /ã/ não é arbitrária nesse contexto, pois sempre será representada por <ã>.

Embora o <m> e o <n> que seguem as vogais em final de palavra tenham o mesmo som, o conhecimento de que o uso de <n> é raro nesse contexto ajuda o estudante a decidir pelo uso de <m> na representação da vogal nasal em coda silábica final. No entanto, é possível que as dúvidas persistam na escrita de algumas palavras, sobretudo das menos conhecidas. Nesse caso, é adequado que se consulte o dicionário.

Além disso, o professor pode motivar o aluno a refletir sobre a função morfológica de algumas palavras para deduzir a letra correta. Por exemplo, a palavra ESPLODEN é a conjugação do verbo “explodir”. Conforme a ortografia, todas as formas verbais de terceira pessoa do plural terminadas em [êj] sempre serão registradas com , assim como ocorre com os verbos paroxítonos terminados em <am>. As palavras monossilábicas terminadas em vogais nasais também devem ser registradas com <m>. É o caso da palavra “um” que foi registrada como UN em três momentos do texto escrito por um aluno do 6º ano do EF.

Uma “pista fonológica” também pode ajudar o aprendiz a solucionar suas dúvidas a respeito de algumas palavras terminadas com as vogais nasais <e> e <o>. As palavras “refém” e “batom”, por exemplo, são oxítonas e todas as oxítonas terminadas com as vogais nasais deverão ser registradas com “m”. Diferente é o caso das palavras “hífen” e “elétron”, que são paroxítonas, recebem acento tônico e são terminadas com <n>. O conhecimento de que são raras as escritas com “n” em coda de sílaba final, a observação da estrutura morfológica e da classe gramatical, além da análise da tonicidade de palavras que possam trazer dúvidas no momento da escrita, ajudam o aluno a acertar a escrita das palavras terminadas com vogais nasais.

A fricativa coronal /ʃ/, sexto tipo de erro ortográfico mais frequente no grupo das “relações irregulares”, é representada por <ch> e por <x> e a ocorrência de uma ou outra é imprevisível, exceto depois de ditongo quando sempre deve ser usado o <x> para representá-la, como ocorre nas palavras “caixa”, “paixão”, “frouxo”, “rouxinol”, “ameixa”. Com exceção da palavra MAXUCAVA (“machucava”), registrada com <x> ao invés de <ch>, conforme determina a ortografia, todas as demais classificadas na categoria “representação de /ʃ/” foram escritas com <ch>, quando deveriam ter sido escritas com <x>. É o que ocorre com as palavras CHINGÃO, MECHERAM, MECHA³¹,

³¹ Referente ao verbo “mexer” e não “mecha” de cabelo.

BRUCHA, PUCHA, CHERIFE, MECHENDO para as palavras “xingão”, “mexeram”, “mexa”, “bruxa”, “puxa”, “xerife”, “mexendo”, respectivamente.

Por fim, a fricativa coronal /ʒ/, erro menos frequente do subgrupo “relações irregulares”, possui representação gráfica arbitrária diante das vogais <e> e <i> e pode ser representada pelas letras <j> ou <g>. De 7 ocorrências classificadas como erros decorrentes da “representação de /ʒ/”, 5 foram escritas com <g> em grafias que deveriam ter sido escritas com <j> e 2 foram grafadas com <j> quando, na grafia convencional, devem ser grafadas com <g>. Essas grafias não convencionais são FOJE (2 ocorrências), GEITO (2), DIRIJINDO (1), JESTOS (1), PROTEJER (1) para, respectivamente, “foge”, “jeito”, “dirigindo”, “gestos” e “proteger”.

Exceto nos contextos em que a representação das fricativas /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ e das vogais nasais são previsíveis, a representação desses fonemas e do uso ou não do <h> sempre vai exigir a memorização e o uso do dicionário. Nesse caso, a prática da leitura é um exercício importante que deve ser constantemente estimulado pelo professor, pois é ela que promove a memorização visual das palavras utilizadas de forma mais frequente e que costumam trazer dúvidas no momento da escrita.

3.1.2 Não observação das regras contextuais

Ao subgrupo dos erros decorrentes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas pertencem os erros produzidos pela não observação de regras estabelecidas pelas regularidades definíveis por contexto, seja fonológico ou morfológico. Devido à especificidade fonológica ou morfológica da relação contextual entre fonemas e grafemas, as grafias dessa categoria foram redistribuídas em duas categorias: “erros decorrentes da não observação de relações fonológicas contextuais” e “erros decorrentes da não observação de relações morfológico-gramaticais”.

A) Relações regulares contextuais

O quadro a seguir apresenta a frequência de erros ortográficos relacionados às relações regulares contextuais do sistema ortográfico.

Quadro 8 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes das relações regulares contextuais do sistema ortográfico

ASSIMETRIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS				
Não observação das regras contextuais				
Relações regulares contextuais				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
“r” forte e “r” fraco	38/18	21/9	7/5	66/32
Trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes	17/11	4/3	6/3	27/17
Representação de fonema nasal em coda de sílaba final	1/1	3/3	0	4/4
Representação do /g/	3/3	1/1	0	4/4
Representação do /k/	3/3	0	0	3/3
Representação de /z/	2/2	0	0	2/2
Representação de /s/	1/1	0	1/1	2/2
Representação de /j/	1/1	1/1	0	2/2
Representação do /ʒ/	1/1	0	0	1/1

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as categorias relacionadas à não observação das relações regulares contextuais, o maior número de erros ortográficos ocorreu na representação do “r forte e do r fraco”, contabilizando 66 ocorrências de 111 erros totais. Somam, portanto, 59% do total de grafias desse subgrupo; 15% do total de 437 erros gráficos do grupo “erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas”; e 7% do total de grafias não convencionais identificadas na amostra de 958 erros ortográficos. Esses erros foram realizados por 32 alunos (20%) do total de 150 estudantes participantes da pesquisa.

A representação gráfica da vibrante simples (tepe ou “r” fraco), tal como ocorre na palavra “caro”, e da vibrante múltipla (a vibrante propriamente dita ou “r” forte), tal como ocorre na palavra “carro”, requer a observação do contexto em que a vibrante aparece na palavra.

Para registrar o “r” forte, usamos <r> no início de palavra (“rua”), no começo de sílabas precedidas por consoante (“genro”) e no final de sílabas (“porta”). Nesses casos, a alteração ortográfica não compromete a leitura da palavra e não transforma o seu significado (em grafias como RRUA, GENRRO, PORRTA). Entretanto, quando

o “r” forte aparece entre vogais sempre deverá ser registrado com <rr>, como em “morro”.

Portanto, a utilização de <r> ou <rr> é definida em função do contexto em que aparece a letra/som. Nesses casos, a ortografia não precisa ser memorizada, pois é possível prevê-la levando em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra (MORAIS, 1998).

Porém, embora o uso do “r” forte e do “r” fraco seja motivado por uma regra contextual que pode ser facilmente ensinada e aprendida, as dúvidas em relação ao seu uso, além de frequentes – já que foi o tipo de erro de maior ocorrência no subgrupo “regularidade contextual” –, ainda permanecem entre os alunos da última série do Ensino Médio, na qual identificamos 7 ocorrências, realizadas por 5 alunos.

Conforme Faraco (2012, p. 135), “descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães)”. O autor explica que isso ocorre porque a diferença entre “r” forte e “r” fraco não é significativa na língua de seus antepassados e que esse fator pode criar problemas na ocasião da escrita, pois descendentes dessas etnias poderão escrever FERRO para “ferro” e ESPERRAR para “esperar”.

A região sudoeste do Paraná, onde foi desenvolvida a pesquisa, é formada de uma maioria de descendentes de imigrantes italianos provenientes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. O fenômeno da utilização da vibrante simples (“r” fraco) em lugar da vibrante múltipla (“r” forte), resultado das transferências dos falares italianos para o português, na localidade que nos serviu de campo de pesquisa, é confirmada por Jezuz e Gritti (2017, p. 285). As autoras informam que a vinda dos imigrantes para essa região resultou na formação de um dialeto que “se tornou uma maneira característica de falar e que perdura em seus descendentes, pois tal dialeto foi mesclado com a linguagem local e apresenta peculiaridades como o fenômeno da troca dos erres” (JEZUZ; GRITTI, 2017, p. 285). A troca à qual se referem as autoras é a troca do “r” forte pelo “r” fraco, em meio a vogais.

Jezuz e Gritti (2017) investigaram se a influência do dialeto italiano, especificamente, em relação à substituição do /r/³² por /r/, ainda estava presente nas

³² O /r/, aqui, representa o grupo das vibrantes múltiplas, embora seja o símbolo, correspondente, no PB, à realização da vibrante gaúcha [r]. Esse fonema representa, portanto, os alofones alveolar [r] e fricativos [x] e [h].

gerações mais recentes de uma comunidade de fala localizada no sudoeste do Paraná. Os dados da investigação permitiram concluir que os descendentes mais jovens da comunidade de fala investigada realizam, assim como os mais velhos, a troca da vibrante múltipla pela vibrante simples, embora a “frequência da existência dessa troca de erres [esteja diminuindo] na medida em que as gerações vão se afastando do descendente vindo da Itália” (JEZUZ; GRITTI, 2017, p. 301).

Desse modo, duas hipóteses podem explicar a ocorrência numerosa de erros no emprego de “r” forte e “r” fraco em nossa amostra: 1. A regra do emprego dos “r” não foi aprendida pelos alunos que realizaram esses erros ortográficos ou 2. As grafias são resultado de motivação fonética, ou seja, os alunos não percebem o “r” forte que constitui as palavras porque as pronunciam com “r” fraco e, conseqüentemente, as representam como “r” fraco. Cremos que a segunda hipótese é a que mais explica as ocorrências, devido à substituição de vibrante múltipla pelo tepe, em 39 das 66 grafias decorrentes dessas trocas, dado o fato de que a geração de dados para a tese ocorreu em uma região em que há um grande número de descendentes de imigrantes italianos, os quais, conforme demonstraram Jezus e Gritti (2017), mantêm hábitos de fala de seus antepassados.

Esses erros ortográficos identificados nos textos são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9 – Registros da representação de “r forte e r fraco” decorrentes da não observação de regras regulares contextuais

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ABORECIMENTO	Aborrecimento	2		
ABORECIDA	Aborrecida			1
ABORECIDO	Aborrecido	1		
ACARETANDO	Acarretando			1
ACORENTADO	Acorrentado		1	
AMAROU	Amarrou	1		
ARANJA	Arranja	1		
ARISCARAM	Arriscaram		1	
AROGANTE	Arrogante		1	
CACHORINHA	Cachorrinha		1	
CAREGADO	Carregado	1		
CAROS	Carros			1
CARO	Carro	2		1
CIGARO	Cigarro		1	
COREDOR	Corredor	1		
CORENDO	Correndo	1	2	
CORER	Correr	1		
DERETEU	Derreteu		1	

DEROTAR	Derrotar		1	
DERUBADO	Derrubado	1		
MARON	Marrom		1	
MOREU	Morreu	2	2	
MORENDO	Morrendo	2		
MORER	Morrer		1	
OCORE	Ocorre			1
SUBTERANEO	Subterrâneo	1		
SUROU	Surrou	4		
Total		21	13	5

Fonte: Elaboração própria.

Em todas as palavras do quadro, a troca do “r” forte pelo “r” fraco ocorre em sílabas mediais. Conforme Rigatti-Scherer (2013), a posição medial é favorecida para a ocorrência de trocas e os segmentos vizinhos aparentados foneticamente exercem influência de um sobre o outro. Ou seja, a realização do tepe é favorecida diante de vogais anteriores (/e/ e /o/), como ocorre com a palavra “região”, e diante das vogais centrais e altas é menos frequente (por exemplo, “rua”). A autora explica que “o tepe que é coronal ocorre com mais peso e frequência diante da vogal coronal propriamente dita” (RIGATTI-SCHERER, 2013, p. 174). As vogais anteriores <i> e <e> exercem certa atração sobre o tepe e influenciam a sua realização onde deveria ser realizada a vibrante forte: “o tepe é caracterizado pela articulação coronal [+anterior], bem como das vogais anteriores, também caracterizadas por serem coronais” (RIGATTI-SCHERER, 2013, p. 174). Desse modo, a similaridade favorece a preservação do tepe no contexto CV: “a realização do tepe, ao invés da vibrante, portanto, parece ser favorecida quando precedida e uma vogal com o mesmo *place* ou ponto de articulação” (RIGATTI-SCHERER, 2013, p. 175).

De 39 palavras registradas com “r” fraco e elencadas no quadro acima, 25 possuem a presença de vogais anteriores como contextos favorecedores para a realização do tepe. Dessas, 6 ocorrências – MORENDO (2), CORENDO (3), ACORENTADO (1) – são constituídas por vogais nasais, as quais também favorecem a manifestação do tepe, cujo *onset* é destinado à vibrante (RIGATTI-SCHERER, 2013, p. 175).

As grafias caracterizadas pela substituição do tepe pela vibrante múltipla, por sua vez, totalizam 15 ocorrências apresentadas a seguir:

Quadro 10 – Registros da representação de “r forte e r fraco” decorrentes da não observação de regras regulares contextuais

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
BURRACO	Buraco	2		
CHORRAR	Chorar		1	
DESMORRONOU	Desmoronou			1
ERRUPÇÃO	Erupção	1		
ERRA	Era	1		
ERRÃO	Eram		1	
INTERRESANTE	Interessante	1		
PARRA	Para	1		
MORRENO	Moreno		1	
METEORRO	Meteoro		3	
MORRA	Mora		1	
MORRAR	Morar			1
SAIRRO	Saíram	1		
Total		7	7	2

Fonte: Elaboração própria.

Não realizamos a coleta de dados orais para confirmar a pronúncia dessas palavras pelos estudantes que as escreveram, mas a nossa hipótese é de que elas não são pronunciadas com vibrante múltipla e que sua escrita é resultado de um processo de supergeneralização, a qual consiste na generalização de uma regra estendendo-a a um contexto onde ela não se aplica. Os alunos que as escreveram sabem que muitas das palavras que pronunciam com /r/ devem ser escritas com <rr> e não com <r>. Então, lançam suas hipóteses sobre a escrita dessas palavras e as registram com <rr>.

Conforme Faraco (2012, p. 135), mesmo falantes monolíngues de português apresentam essas trocas e, nesses casos, será “útil trabalhar, em contextos significativos, com pares de palavras em que os dois sons estão em oposição (caro/carro; amarei/amarrei; era/erra)”. Especificamente, no caso dos estudantes para os quais o registro de palavras com <r> ao invés de <rr> é influenciado pela fala, ou seja, pelo hábito de pronunciar palavras com [r] ao invés de [x], além de apresentar pares de palavras em que <r> e <rr> possuem função distintiva, o professor pode, também, estimulá-los a observar que o modo como pronunciam os róticos é resultado da herança linguística de descendentes de imigrantes italianos e é uma dentre tantas variedades linguísticas de um país multilíngue como o Brasil. Além disso, o professor pode estimular o uso do dicionário sempre que surgir uma dúvida com a ortografia de palavra escrita com “r” em sílaba medial.

O segundo tipo de erro mais frequente no subgrupo das regularidades contextuais resulta das trocas entre <m> e <n> em posição de coda e antes de consoantes. Tanto o <m> quanto o <n> modificam o valor básico do grafema anterior, indicando nasalidade. No entanto, em posição interna e no final de sílaba, usamos <m> apenas diante das consoantes <p> e e <n> diante de todas as demais.

De 27 palavras classificadas na categoria “trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes”, 15 apresentam registro de <n> ao invés de <m> diante de <p> e . Apresentamos essas grafias no quadro abaixo.

Quadro 11 – Registros das trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes decorrentes da não observação de regras regulares contextuais

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ASSONBRADA	Assombrada	1		1
ASOMBRANDO	Assombrando	1		
BANBOLE	Bambolê	1		
CONBINAMOS	Combinamos			1
CONPROU	Comprou	1		
COMVERSA	Conversa	2		
COMVERSAR	Conversar		1	
COMVERSARAM	Conversaram	2		
COMVERSAVA	Conversava	1		
ENBORA	Embora		2	
ENCOMTRAR	Encontrar	1		
EMFERMARIA	Enfermaria	1		
INPORTANTE	Importante	1		2
INPRESSÃO	Impressão	1		
IMTEROMPEU	Interrompeu	1		
PONBA	Pomba	1		
SABEMDO	Sabendo	1		
SEMCONTROU	Se encontrou	1		
TENPO	Tempo			1
TRAMQUILO	Tranquilo		1	
VANPIROS	Vampiros			1
Total		17	4	6

Fonte: Elaboração própria.

Dessas grafias, 6 foram escritas por 3 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Isso significa que o conhecimento da regra ortográfica, que consiste na observação da consoante que segue a vogal nasalizada para decidir se essa nasalização será expressada por <n> ou <m>, ainda não está consolidado por alguns estudantes em final de Educação Básica.

Os erros ortográficos decorrentes do desconhecimento das regras contextuais para a representação de fonema nasal em coda de sílaba final e para a representação

de /g/, /k/, /z/, /s/, /ʃ/ e /ʒ/ foram menos frequentes e totalizam juntos 18 grafias não convencionais.

Diferentemente do que ocorre com as vogais nasais /ē/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/, as quais podem ser representadas por <em/em>, <im/in>, <om/on> e <um/um>, a vogal /ã/ no fim de palavra (e em palavras derivadas com os sufixos “-zinha” e “-mente”) é sempre representada por <ã>, o que torna regular a sua representação em final de palavra. Na amostra, o erro na representação da /ã/ ocorreu na grafia CLAN para “clã”, realizada em dois momentos do texto por um aluno do 9º ano do EF.

A representação do ditongo nasal /ãw/ também é regular em monossílabos tônicos, como “tão” e “cão”, e substantivos oxítonos como “Japão” e “coração”, entre outros³³. Nesses contextos, a única forma de representar /ãw/ é a grafia <ão>. Porém, na amostra analisada, a representação de /ãw/ em substantivos oxítonos foi realizada com <am> nas palavras ESCORPIAM e BALCAM para “escorpião” e “balcão”, escritas, respectivamente por um aluno de 6º ano do EF e por um aluno de 9º ano do EF. O registro com <am> é uma evidência de que os autores dessas grafias aprenderam que há duas possibilidades para a representação de /ãw/: “ão” e “am”. Porém, ainda não têm consolidado o conhecimento da regra que determina que, em palavras oxítonas terminadas em /ãw/, devemos usar a grafia “ão” e reservarmos a grafia <am> para o registro de /ãw/ em um contexto átono e, portanto, de palavras paroxítonas, tais como os verbos do presente como “amam”, “cantam”, “dançam” e do pretérito como “amaram”, “cantaram” e “dançaram”. A ênfase do professor quanto à tonicidade das palavras pode ajudar os alunos a memorizarem que palavras oxítonas terminadas em /ãw/ devem ser escritas com <ão> e não <am>, como ocorreu com ESCORPIAM e BALCAM registradas nos textos analisados.

Na amostra, os erros na representação da plosiva velar /g/ ocorreram nas palavras NINGÉM, ALGÉM, CONSEGEM e JOGINHO para as palavras “ninguém”, “alguém”, “conseguem” e “joginho”, respectivamente. As três primeiras palavras foram escritas por alunos do 6º ano do EF e a última por um aluno do 9º ano do EF. Essas grafias demonstram o desconhecimento de uma regra contextual que determina que o /g/ diante de <e> e <i> é representado apenas pelo dígrafo <gu>³⁴.

³³ Toda oxítona terminada em /ãw/ deve ser grafada com <ão>. Porém, nem toda palavra que termina em <ão> é oxítona. É o caso da palavra “sótão” que é uma paroxítona.

³⁴ Diante de <e> e <i> o grafema <g> possui o valor sonoro /ʒ/, como ocorre nas palavras “gente”, “gesto”, “gincana” e “gigante”.

Desse modo, o conhecimento dessa regra contextual é determinante para a escrita dessas palavras, conforme determina a convenção ortográfica.

Em relação à representação gráfica da plosiva velar /k/, as regras ortográficas determinam que seja representada por <c>, quando seguida das vogais posteriores orais ou nasais <a>, <o> e <u>, como nas palavras “curto”, “cocho”, “cola”, “calo”, “cumpro”, “compra”, “canto”. É representada também por esse grafema quando estiver em encontro consonantal, como em “claro” e “crítico”, ou no final de sílaba, como em “pacto” e “técnico”.

No entanto, será representada pelo dígrafo <qu> quando for seguida das vogais anteriores orais ou nasais <e> e <i>, como em “quilo”, “querer”, “quero”, “quinto” e “quente”. Portanto, há uma distribuição complementar altamente regular para a representação da plosiva velar: /k/ + /a/, /o/, /u/ = <c>; /k/ + /e/, /i/ = <qu>³⁵.

Os três erros de representação regular de /k/ foram realizados por 2 alunos e correspondem às palavras FIQOU (1 ocorrência) para “ficou” e SACHINHO (2 ocorrências) para “saquinho”. A grafia de cada uma das palavras revela, além do desconhecimento das regras do uso dos grafemas para representar a unidade sonora /k/, as hipóteses dos alunos sobre a escrita dessas palavras. Na palavra FIQOU, o aluno substituiu <c> por <q>. Isso demonstra que o <q> foi utilizado em seu valor de base. Ou seja, o grafema <q> tem o som de /k/ no alfabeto e sempre representa o som /k/ nas palavras que compõe. O <c>, por outro lado, só possui o valor /k/ diante de <a>, <o> e <u>, pois diante de <e> e <i>, esse grafema representa /s/ e não o /k/, o que ocorre nas palavras “céu” e “cílios”, por exemplo.

Não é possível ter certeza sobre o que motivou o estudante do 6º ano do EF a substituir o grafema <qu>, com o qual deve ser escrito a palavra “saquinho”, pelo <ch>, que resultou na grafia SACHINHO. Nossa hipótese é a de que o aluno tenha se baseado no som de /k/ que o <ch> adquire em algumas palavras, sobretudo em sobrenomes de origem italiana, bastante numerosos na região onde realizamos a geração de dados. Por exemplo, sobrenomes como “Bacchini”, “Cecchetto”, “Falchetto”, “Chinellato” são pronunciados, respectivamente, como “Ba[k]ini”, “Ce[k]eto”, “Fal[k]eto”, “[k]inellato”.

³⁵ Além disso, usamos <q> quando a unidade sonora /k/ for seguida de ditongo iniciado pela semivogal /w/, representada na escrita por <u>, seguido de <a> ou <o> como em “quatro”, “quando”, “quota”, ou por <u> seguido de <e> ou <i> como em “cinquenta” e “tranquilo”; e quando a unidade sonora /k/ for seguida de /u/ forte (tônico) seguido de vogal (“adequo”, “adequa”, “adeque”).

Os erros na representação de /z/ identificados na amostra consistem, por sua vez, em duas ocorrências da grafia ANSOL para “anzol”, realizadas por um estudante do 6º ano do EF.

O fonema fricativo alveolar /z/ sempre será regular em início de palavras (“zebra”, “zangado”, “zombar”) e no início de sílabas quando precedido de vogal nasal (grafada com auxílio de <n> ou consoante) como, por exemplo, nas palavras “zonzo”, “cerzir”, “marzipã”. Se o estudante conhece essa regra, sabe que “anzol” deve ser escrito com <z> e não com <s>³⁶. Assim, a escrita ANSOL realizada pelo estudante do 6º ano do EF indica que ele, provavelmente, desconhece essa regra. Por outro lado, esse aluno sabe que o <s>, em alguns contextos, adquire o som de /z/ e, por isso, decidiu usar essa letra para representar esse som no contexto da palavra “anzol”. Trata-se, portanto, de um caso de supergeneralização de regra.

Nos dados analisados, não foram encontrados erros ortográficos na representação da fricativa alveolar coronal /s/ em início de palavra diante das vogais <a>, <o>, <u>, contexto no qual o uso de <s> para /s/ é sempre regular. Porém, foram encontrados dois erros na representação de /s/ em fim de palavra como marca de plural. O /s/ como marca de plural é regular e sempre deve ser representado por <s>.

A palavra “eles” foi escrita como ELEZ por um estudante do 6º ano do EF e a palavra “azuis” foi escrita como AZUIZ por um aluno da 3ª série do EM. São palavras de uso comum no cotidiano dos aprendizes e esses erros de ortografia podem ser explicados pelo valor que <z> possui como /s/ no final de algumas palavras, tais como em “feliz” e “juiz”, por exemplo. Porém, de acordo com as regras morfológicas (e ortográficas), o <z> não pode ser usado para marcar o plural das palavras. O grafema que cumpre essa função é o <s>.

O <s> de “eles” e seu alomorfe <is> de “azuis” são desinências de número da língua portuguesa que, aprendidas, suspendem a necessidade de memorização requerida pelas palavras para as quais não há uma regra específica para a representação de /s/ em final de palavra.

As grafias não convencionais decorrentes da representação da fricativa palatoalveolar /ʃ/, por sua vez, foram DEICHAR e DEICHANDO para “deixar” e “deixando”,

³⁶ Além desses casos regulares do uso de <z> para /z/, o fonema /z/ é representado quase somente pela letra <x> quando precedida da vogal <e> como nas palavras “exato”, “exame”, “exímio”, “exemplo”, “exótico”. Nessa situação, há poucos casos em que o /z/ é representado por <s> (FARACO, 2012, p. 143).

escritas, respectivamente, por um aluno de 6º ano do EF e um de 9º ano do EF. Classificamos essas grafias no subgrupo regularidades contextuais porque a grafia de /j/ sempre será representada por <x> depois de ditongos, como é o caso das palavras “deixar” e “deixando”, constituídas pelo ditongo decrescente “ei”. As palavras “caixa”, “paixão”, “frouxo”, “rouxinol”, “ameixa”, entre outras³⁷, também são constituídas por ditongos crescentes e, por isso, escritas com <x>.

Por fim, identificamos apenas um erro ortográfico decorrente da representação do /z/, no subgrupo dos erros decorrentes da não observação de relações fonológicas contextuais. A palavra “relojoaria” foi escrita como RELOGOARIA, por um aluno do 6º ano do EF. O estudante reconhece que <g> possui o valor /z/. No entanto, ainda precisa consolidar o conhecimento de que essa letra só adquire esse valor diante das vogais <e> e <i> e que diante das vogais <a>, <o> e <u>, o <g> sempre vale /g/, como nas palavras “gaveta”, “gorila” e “guloso”. Além disso, podemos inferir que, para grafar essa palavra, o estudante baseou-se na grafia da palavra “relógio”, o qual é escrita com <g>. Portanto, considerou que a palavra “relojoaria” compartilhasse das mesmas letras e seria registrada como RELOGOARIA.

A apresentação das grafias classificadas nesse subgrupo confirma a pertinência do ensino dos valores contextuais que os grafemas adquirem na língua portuguesa. Se aprendidas, as regras regulares contextuais permitem a redução substancial no número de erros ortográficos que costumam ser realizados quando se desconhece os valores que os fonemas adquirem conforme o lugar que ocupam no interior da palavra.

B) Relações morfológico-contextuais

Os erros classificados como decorrentes da não observação de relações morfológico-gramaticais, ou seja, das relações entre sonoridade e letra no que diz respeito ao funcionamento da morfologia da língua, foram subclassificados nas categorias “representação do /ãw/ em desinências verbais”, “flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo”, “representação de /ozŪ/”, “representação do /eS/ de

³⁷ Além da regularidade no uso do <x> após ditongo decrescente, Faraco (2012) afirma que o <x> é usado geralmente depois da sílaba inicial “en”: enxada, enxame, enxuto, enxofre. Nesse caso, serão com <ch> algumas poucas palavras, como “enchova”, e palavras derivadas de outras com <ch>, por exemplo, “encher”, “enchimento”, “preencher”, derivadas de “cheio”.

substantivos derivados de adjetivos” e “emprego do sufixo ‘-(z)inho”’. Apresentamos, no quadro abaixo, a frequência de erros e de alunos que realizaram as grafias classificadas em cada uma dessas categorias.

Quadro 12 – Tipos e frequência de erros decorrentes das relações regulares morfológico-gramaticais

ASSIMETRIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS				
Regras regulares				
Relações morfológico-gramaticais				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Representação do /ãw/ em desinências verbais	13/5	10/5	29/6	52/16
Flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo	8/7	2/2	4/3	14/12
Representação de /ozŪ/	4/1	0	0	4/1
Representação do /eS/ de substantivos derivados de adjetivos	0	1/1	0	1/1
Emprego do sufixo “-z(inho)”	1/1	0	0	1/1

Fonte: Elaboração própria.

Os erros ortográficos da categoria “representação de /ãw/ em desinências verbais” totalizam 52 de 254 erros totais, correspondendo a 72% das grafias do subgrupo relações morfológico-contextuais; 12% de 437 grafias decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas e 5,5% do total de 958 erros ortográficos classificados nesta pesquisa.

As grafias classificadas sob essa categoria são resultado do registro de “-ão” em verbos que devem ser escritos com a desinência “-am” e do registro de “-am” em verbos que devem ser escritos com a desinência “-ão”. É o caso, por exemplo, da palavra QUISERÃO para “quiseram” e de VAM para “vão”. De 52 grafias realizadas, 29 grafias foram feitas por 6 estudantes da 3ª série do EM. Ou seja, a última série da Educação Básica obteve a maior frequência de erros e de alunos nessa categoria de grafia não convencional.

Isso não significa que os outros alunos – sobretudo os alunos do Ensino Fundamental –, que não apresentaram esse tipo de erro nos seus textos, dominem o conhecimento ortográfico quanto ao uso de “-ão” e “-am” em desinências verbais.

Como recorda Morais (2007), ao compor o texto, o estudante seleciona as palavras conforme o seu repertório vocabular e de acordo com as demandas de sua produção escrita. Dessa maneira, em relação ao uso de “-ão” e “-am”, em desinências verbais, não podemos garantir que os estudantes que não apresentaram erros em seu registro não possuam dúvidas quanto ao emprego desses sufixos.

Morais (1998, p. 41) afirma que “todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final” (MORAIS, 1998, p. 41). Porém, com essa afirmação, o autor demonstra não ter considerado casos como as conjugações verbais “estão” e “dão”. Para incluir esses casos, Fandiño (2018, p. 39) propõe que a regra seja formulada da seguinte maneira “todas as formas verbais oxítonas de terceira pessoa do plural se escrevem com <ão> no final (cantarão, beberão, estão), enquanto as não oxítonas se escrevem com <m> (cantavam, bebam)”.

Nesse sentido, Nóbrega (2013) propõe que o ensino das desinências “-ão” e “-am” ocorra a partir da abordagem da dimensão fonológica das palavras que as possuem. Conforme a autora, “na maioria das palavras da língua, a terminação ãO ocorre em palavras oxítonas” (NÓBREGA, 2013, p. 54), como ocorre com as palavras “botão”, “cação”, “mamão”, “torrão”, “vagão”. É o acento na última sílaba que determina a escrita com <ão> dessas palavras. Diferente é o que ocorre com as palavras “botam”, “caçam”, “mamam”, “torram” e “vagam” que são paroxítonas, ou seja, possuem a penúltima sílaba tônica e, por isso, são escritas com <am>. Esses exemplos demonstram que a acentuação orienta uma distribuição de palavras em duas classes distintas: dos verbos (formas paroxítonas) e a dos substantivos (formas oxítonas) (NÓBREGA, 2013).

De maneira semelhante, o acento pode ser orientador para o uso das desinências. Destacamos, nos pares de palavras a seguir, a sílaba tônica correspondente:

Quadro 13 – Representação do /ãw/ em verbos oxítonos e paroxítonos

Formas do pretérito perfeito, do presente do indicativo e demais tempos (paroxítonas)	Formas do futuro do presente (oxítonas)
Botam	Botarão
Caçaram	Caçarão

Mamavam	Mamarão
Torrariam	Torrarão
Vagam	Vagarão

Fonte: Nóbrega (2013, p. 55).

A desinência da 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo – “-(r)ão” – forma uma palavra oxítônica, enquanto que “-(r)am”, desinência da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo ou da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo e demais tempos dos verbos da primeira conjugação, forma paroxítonas. Portanto, a acentuação pode ser um recurso empregado para que os estudantes saibam como resolver, reflexivamente, dúvidas ortográficas sobre o uso das desinências “-(r)ão” e “-(r)am”.

Os erros ortográficos na escrita das flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo, em suas desinências “-isse/issem”, foram o segundo tipo mais frequente no subgrupo das regras regulares morfológico-gramaticais e totalizam 14 palavras, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 14 – Registros de representação da desinência “-isse/issem”

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma convencional	não convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ABRISE	Abrisse	1		
ACEITASE	Aceitasse	1		
AJUDASE	Ajudasse	1		
AMASE	Amasse	1		
CONSEGUISE	Conseguisse	1		
EXPLODISCE	Explodisse		1	
FALACEM	Falassem			1
FOCEM	Fossem			1
LEVA-SE	Levasse			1
MORRECE	Morresse	1		
PARTISE	Partisse	1		
PASSASE	Passasse	1		
PENSASEM	Pensassem			1
TRATA-SEM	Tratassem		1	
Total		08	02	04

Fonte: Elaboração própria.

Das 14 ocorrências apresentadas no quadro, 8 demonstram o desconhecimento de seus autores quanto ao princípio de leitura que determina que o <s> entre vogais assume o valor sonoro /z/. Com esse conhecimento, os estudantes

saberiam que uma palavra escrita como ABRISE deveria ser lida [a'brɪzɛ] e não [a'brɪsɛ], a qual é, por sua vez, a forma correta de leitura. Algumas das palavras classificadas como erros decorrentes da “representação de /s/”, categoria do subgrupo das relações irregulares entre fonemas e grafemas, também resultaram, como vimos anteriormente, do desconhecimento desse princípio de leitura. Porém, o que muda entre esses erros decorrentes da “representação de flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo” (do subgrupo “regulares morfológico-gramaticais”) e os erros decorrentes da “representação de /s/” (do subgrupo “irregulares contextuais”) é que enquanto nos últimos não há uma regra que determina se a palavra deve ou não deve ser escrita com <ss>, nos primeiros há uma regra morfológica que determina que a representação de /s/ nas desinências desse tempo verbal devem ser escritas com <ss>, como em “cantasse”, “comesse” e “dormisse”. Assim, o conhecimento de que há uma regra morfológica que determina a escrita das palavras desse tempo verbal evita que ocorram dúvidas sobre o grafema que pode representar /s/ nessas palavras.

Além do <s> utilizado para substituir o <ss> no registro das desinências do pretérito imperfeito do subjuntivo, esse dígrafo também foi substituído pelo grafema <c>, nas palavras MORRECE e FALACEM para “morresse” e “falassem”; pelo dígrafo <sc>, na palavra EXPLODISCE para “explodisse”; e pelo hífen (-) e pronome átono “se”, nas palavras TRATA-SEM e LEVA-SE. No registro dessas últimas duas palavras, os estudantes – um de 9º ano do EF e um de 3ª série de EM – isolam as desinências modo-temporal-aspectual do pretérito imperfeito do subjuntivo porque as compreendem como se tratando do pronome átono “se”. Eles conhecem o pronome “se” e o aplicam em um contexto onde não pode ser aplicado. Portanto, realizam a supergeneralização de uma regra aprendida.

Os erros ortográficos classificados nas categorias “representação de /ozʊ/”, “representação do /eS/ de substantivos derivados de adjetivos” e “emprego do sufixo ‘-z(inho)’” somam, juntos, 6 ocorrências e se caracterizam pelas trocas entre <s> e <z>, na representação das fricativas alveolares /s/ e /z/.

Os 4 casos classificados na categoria “representação de /ozʊ/” resultam do registro da palavra FURIOZOS para “furiosos”, em um texto escrito por um aluno do 6º ano do EF. A palavra RAPIDES para “rapidez” corresponde à única grafia não convencional classificada como erro na “representação do /eS/ de substantivos derivados de adjetivos” e foi escrita por um estudante do 9º ano do EF. Por fim, a

palavra AVIÃOZINHO para “aviãozinho” é o erro ortográfico classificado na categoria “emprego do sufixo “-z(inho)”. Todos esses erros decorrem do desconhecimento da regra ortográfica que determina a escrita dos sufixos “-oso/osa”, “-ez” e “-zinho”.

O /z/ sempre é representado pelo <s> nos sufixos “-oso/osa” (formoso/formosa, doloroso/dolorosa), “-esa” e “-isa” (duque/duquesa, inglês/inglesa, sacerdote/sacerdotisa) e no sufixo “-isar” de verbos como “analisar”, “pesquisar” e “avisar”. Por outro lado, usamos o <z> nos substantivos derivados de adjetivos e terminados com o sufixo “-ez” (rápido/rapidez, sensato/sensatez) e “-eza” (pobre/pobreza, triste/tristeza, feliz/felizardo). Além disso, escrevemos com <z> o sufixo “-izar” dos verbos que derivam de palavras cujo radical não termina em <s> (suave/suavizar, útil/utilizar, deslize/deslizar).

O sufixo “-zinho”, por sua vez, também é escrito com <z> e compõe as palavras cujo radical não possui <s> na sílaba. Por exemplo, a palavra “aviãozinho” é constituída pelo radical “avião” e pelo sufixo “-zinho”, o qual não deve ser confundido com o sufixo “-inho” que é usado, assim como “-zinho”, em um contexto específico. O sufixo “-inho” sempre deve ser usado em palavras terminadas com <s> ou <z>, como ocorre em “lápiz-lapisinho”, “cruz-cruzinha”. “Lapisinho” é uma palavra constituída pelo radical “lápiz” e pelo sufixo “-inho”. Essa palavra possui <s> porque esse grafema já pertence ao radical da qual deriva, ou seja, à “lápiz”. O mesmo ocorre com a palavra “cruzinha”. O sufixo dessa palavra não é “-zinha”, mas sim, “-inha”, pois o <z> que compõe a palavra pertence ao radical “cruz” que se junta ao “-inha” formando “cruzinha”.

O ensino da morfologia das palavras deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa e, especificamente, do ensino dos conteúdos de ortografia, pois ajuda o aluno a aprender a regra que determina a escrita dos sufixos flexionais e derivacionais de muitas das palavras utilizadas cotidianamente na escrita dos textos pelos estudantes. Ao aprender a morfologia das palavras, os alunos passam a perceber a semelhança morfológica dos sufixos ou dos radicais que compõem as palavras. Assim, estabelecem relações associativas entre as palavras da língua, o que os libera da necessidade de recorrer ao dicionário para verificar a escrita de palavras que podem ser facilmente memorizadas pela aprendizagem de sua constituição morfológica.

3.2 Erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética

Ao grupo dos erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética pertencem as grafias classificadas como de motivação fonética e as grafias classificadas como de natureza fonológica.

Dentre os 521 erros classificados como de motivação marcadamente fonológica e/ou fonética, 277 (53%) foram classificados na categoria motivação fonética e 244 (47%) na categoria natureza fonológica. Esses dados são apresentados nas seções a seguir.

3.2.1 Erros de motivação fonética

Os erros de motivação fonética são resultado da representação gráfica dos segmentos da palavra da maneira como o aprendiz as pronuncia. Ou seja, o aluno tenta reproduzir, na escrita, os sons da fala, por isso escreve motivado pela forma fonética. Em outros termos, o estudante tenta “transcrever”, para o texto, os processos fonológicos que marcam a sua fala.

Em razão das especificidades das alterações que provocam, os processos fonético-fonológicos – ou apenas processos fonológicos – são, de maneira geral, classificados como “processos fonológicos decorrentes de substituição de fonema”, “processos fonológicos decorrentes da supressão de fonema”, “processos fonológicos decorrentes do acréscimo de fonema”; e “processos fonológicos decorrentes da transposição/deslocamentos de segmentos ou de acento do vocábulo” (ROBERTO, 2016).

Os processos fonológicos decorrentes da substituição ou transformação de fonema “consistem basicamente na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem por influência contextual” (ROBERTO, 2016, p. 123). Os processos fonológicos por apagamento ou supressão, por sua vez, envolvem “o apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira” (ROBERTO, 2016, p. 119). Os processos fonológicos decorrentes do acréscimo de fonema caracterizam-se pela inserção de vogais ou semivogais, consoantes ou sílabas na palavra. E os processos fonológicos por transposição, por fim, consistem na “alternância de segmentos dentro

do vocábulo, o que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas” (ROBERTO, 2016, p. 122).

O quadro abaixo apresenta os processos fonológicos que geraram os erros ortográficos decorrentes de motivação fonética identificados nos textos analisados.

Quadro 15 – Registros de erros decorrentes de motivação fonética

	Casos	Exemplo de grafia não convencional	Grafia convencional
Processos de substituição	Alteamento de vogais	Minina	Menina
	Desassimilação	Por causo	Por causa
	Palatalização	Bilhonário	Bilionário
	Despalatalização	Mantia	Mantina
	Nasalização	Mendingo	Mendigo
	Desnasalização	Chegaro	Chegaram
	Vocalização	Resouveu	Resolveu
	Rotacismo	Cilurgia	Cirurgia
	Degeneração	Resbalar	Resvalar
		Realização de de ditongo nasal [ãw] como [õ]	Chamarom
Processos de apagamento	Apagamento do -r infinitivo	Vive	Viver
	Aférese	Tá	Está
	Monotongação	Bera	Beira
	Síncope	Aletoriedade	Aleatoriedade
	Degeminação	Mesperando	Me esperando
	Elisão	Cargorária	Carga horária
Processos de acréscimo	Epêntese	Interrupção	Interrupção
	Ditongação	Queiriam	Queriam
Processos de transposição	Metátese	Drento	Dentro

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as grafias classificadas como de motivação fonética, as mais frequentes resultam, em ordem decrescente, de “alteamento das vogais”³⁸, que corresponde a 21% do total de erros desse subgrupo; de “monotongação”, a qual corresponde a 19% do total; e de “apagamento do <r> do infinitivo”, correspondente a 13%. Os erros ortográficos classificados nessas três categorias representam 54% dos 277 erros classificados no subgrupo “motivação fonética”.

³⁸ Esse termo abrange os casos como “alteamento do /e/e> pré-tônico”, “alteamento do /e/ de clítico”, “alteamento do /e/ pós-tônico não final”, “alteamento do /o/ pré-tônico”, “alteamento do /o/ pós-tônico não final”, “alteamento do /o/ átono final”.

No quadro abaixo apresentamos a frequência das grafias resultantes de motivação fonética:

Quadro 16 – Tipos e frequência de erros decorrentes de motivação fonética

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS				
Motivação fonética				
	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Alteamento de vogais	33/18	20/17	6/5	59/40
Monotongação	33/16	15/8	5/5	53/29
Apagamento do -r infinitivo	15/7	11/7	10/6	36/20
Aférese	16/8	8/4	6/5	30/17
Desnasalização	16/5	3/2	0	19/7
Despalatalização	11/7	0	4/3	15/10
Vocalização	9/8	2/2	0	11/10
Nasalização	5/3	4/4	1/1	10/8
Epêntese	2/2	2/2	3/3	7/7
Metátese	6/4	2/1	1/1	9/6
Palatalização	2/2	2/2	2/2	6/6
Degeminação	5/5	0	0	5/5
Rotacismo	1/1	4/1	0	5/2
Realização de ditongo nasal [ãw] como [õ] em final de palavra	2/2	0	0	2/2
Desassimilação	2/2	0	0	2/2
Ditongação	2/2	0	0	2/2
Degeneração	1/1	1/1	0	2/2
Síncope	0	0	2/2	2/2
Elisão	0	0	2/2	2/2

Fonte: Elaboração própria.

Os casos que resultam do alteamento de vogais, da monotongação de ditongos decrescentes, do apagamento de “r” no infinitivo de verbos e de outros casos menos frequentes como a aférese, a desnasalização, a vocalização, a epêntese, a ditongação, a síncope, a degeminação, a desassimilação e alguns casos de palatalização³⁹ e despalatalização⁴⁰ podem ser classificados, a partir das categorias adotadas por Bortoni-Ricardo (2005), como “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais”, pois são grafias motivadas pela transferência fonética realizada por diferentes grupos sociais e que, por isso, não costuma ser “alvo” de estigmatização.

³⁹ Consideramos traços graduais de palatalização casos como FILIA (4), MANTIAM (1), MANTIA (1), COMPANIA (1) para, respectivamente, “filha”, “mantinham”, “mantinha”, “companhia”.

⁴⁰ Consideramos traços graduais de despalatalização casos como DEMONHO (1), FAMILHAS (1), GOLHADA (1), BILHONÁRIOS (1) para, respectivamente, “demônio”, “famílias”, “goleada”, “bilhonários”.

Por outro lado, os traços que a autora denomina como “descontínuos” são privativos de variedades rurais e costumam ser submetidos a forte avaliação negativa. Assim, são exemplos de “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas” o rotacismo, a degeneração, a metátese, a realização de ditongo nasal [ãw] como [õ] em final de palavra⁴¹ e alguns casos de palatalização⁴² e de despalatalização⁴³. Esses três casos somam 19 grafias do total de 277 classificadas como de motivação fonética.

O processo fonológico de alteamento vocálico, cuja manifestação na escrita corresponde ao maior número de ocorrências do subgrupo “motivação fonética”, caracteriza-se pela realização das vogais médias /e/ e /o/ como altas [i] e [u] em posição pretônica ou postônica. Às vezes, o alçamento resulta de um processo denominado harmonia vocálica, que consiste na assimilação de traços da vogal por outra vogal dentro de um domínio.

É o que ocorre com as palavras “[mi]ninas” e “[pu]liciais” para “menina” e “policiais”. Nessas formas, a vogal da primeira sílaba é pronunciada com [i] e [u] ao invés de [e] e [o], respectivamente. Isso ocorre porque a vogal [i] da sílaba seguinte (o “ni” da palavra “menina” e o “li” da palavra “policiais”), uma sílaba tônica, é o “gatilho” que espraia os seus traços de altura para a vogal média pretônica (a vogal [e] de “menina” e [o] de “policiais”). Desse modo, as vogais médias [e] e [o] acabam sendo pronunciadas como vogais fechadas [i] e [u], pois assimilam o traço da altura das vogais altas, havendo assim uma “harmonia” entre os traços das vogais.

A assimilação, implicada na realização da harmonia vocálica, é um dos processos fonológicos mais comuns nas línguas do mundo e mais produtivos na língua portuguesa. A direcionalidade dos processos assimilatórios pode ser regressiva – mais comum – ou progressiva – menos comum. As palavras MININA e PULICIAIS, escritas por alunos do 6º ano do EF, são exemplos de grafias decorrentes de

⁴¹ Houve apenas dois casos classificados como “realização de ditongo nasal [ãw] como [õ] em final de palavra”. São as palavras CHINCOM e CHAMAROM para “xingão” e “chamaram”. Conforme Peres, Cominotti e Pardino (2018), a pronúncia [õ] para [ãw] constitui uma das principais características da linguagem de descendentes de imigrantes italianos residentes no Brasil, pois a pronúncia do ditongo nasal [ãw], muito comum na língua portuguesa, não existe no vêneto, variedade do italiano utilizada pelos imigrantes que vieram ao Brasil no século XIX.

⁴² Consideramos como traços descontínuos de palatalização casos como ESCOLI, BILETE, ESCOLIDO, VELINHA, MANTIA, LE (“entregando le”) para, respectivamente, “escolhi”, “bilhete”, “escolhido”, “velhinha”, “mantinha” e “lhe”.

⁴³ Consideramos como traços descontínuos de despalatalização casos como VENHO (2), NOVANHORQUE (1), TURBINHA (1) para, respectivamente, “veio”, “Nova lorque”, “turbina”.

assimilação regressiva porque o alvo está à esquerda do gatilho. Ou seja, o alvo são as vogais [e] de “menina” e [o] de “policiais” que estão à esquerda da vogal [i], da qual adquirem o traço [+alto]. Assim, na assimilação regressiva, o elemento precedente é que passará a se assemelhar ao que o sucede.

A palavra “muito”, por outro lado, é um exemplo clássico de assimilação progressiva. Nessa palavra que se realiza como [mũjto], o traço [+ nasal] da consoante [m] espalha-se à direita para o ditongo [uj], tornando-o também nasalizado.

A grafia MINDINGO, escrita por um aluno do 6º ano é, no entanto, um caso de assimilação regressiva e progressiva ao mesmo tempo. Regressiva devido ao processo de harmonia vocálica – o “men” de “mendigo” se torna “min” por influência da vogal da sílaba “di” de “mendigo” – e progressiva devido ao espriamento dos traços de nasalidade da vogal nasal da primeira sílaba (“min”) – que está à esquerda – à vogal oral [i] que está à direita e se torna nasal, o que resulta na forma MINDINGO. Por isso, também classificamos essa palavra como um caso de grafia decorrente de “nasalização”.

A grafia DIRINJINDO – escrita por um aluno de 3ª série do EM – é, por sua vez, um exemplo que resulta de nasalização por assimilação regressiva. Esse tipo de nasalização é definido por Pinheiro Costa (2019, p. 41), como “assimilação de (ou à) longa distância”, já que “os gatilhos (segmentos que são nasais de onde as vogais que são feitas nasalizadas dispõem o traço nasal) são de domínio de outra sílaba, o que implica na barreira de um ou mais segmento(s) para esse alvo” (PINHEIRO COSTA, 2019, p. 42). Assim, a segunda vogal /i/ da palavra DIRINJINDO sofre nasalização por influência das vogais nasais pertencentes à sílaba seguinte e não do segmento imediatamente seguinte que é o que ocorre com a vogal [a] de uma palavra como “falamos”, por exemplo⁴⁴.

⁴⁴ Por outro lado, casos como INTÉ, INRESPONSÁVEL, IMPINOTIZADOS E INDENTIFICAR para, respectivamente, “até”, “irresponsável”, “hipnotizados” e “identificar”, encontrados nos textos analisados, são explicados por Alves (2014) como “nasalização espúria”. São ocorrências caracterizadas pela “falta de contexto favorecedor à nasalização da vogal /i/, como em ‘ingual’. Assim, a vogal oral é nasalizada sem a presença de nenhum segmento sonoro nasal na cadeia sonora do item lexical para que ocorra uma assimilação” (ALVES, 2014, p. 21). A nasalização independente de elemento nasal nessas palavras acontece com a vogal alta anterior [i]. Conforme Alves, Cavalcante e Pacheco (2006), a nasalização da vogal alta anterior ocorre em início de palavra nas quais o /i/ inicial tem a função morfológica de prefixo de negação. Ocorre uma “extensão [ou supergeneralização] da realização desse prefixo em palavras como ‘insensato’ e ‘indelicado’, em que se tem V + N, justificando a realização da vogal por assimilação da consoante nasal (ALVES; CAVALCANTE; PACHECO, 2006, p. 43).

O fenômeno da monotongação, segundo tipo de processo fonológico com maior ocorrência na escrita dentre os dados classificados como erros de motivação fonética, afeta os glides que ocupam a posição de consoante em coda silábica. Esse fenômeno consiste na redução do “ditongo falso” a uma vogal simples. Enquanto os ditongos verdadeiros são fonológicos e formam par mínimo com vogal única (como ocorre em pai/pá, rui/ri, seu/cê etc), os ditongos falsos figuram, sobretudo, diante de consoantes palatais (/s/, /ʃ/, /z/, /r/). Essas consoantes favorecem o apagamento de glide nos ditongos [aj], [ej] e [oj] como ocorre nas palavras “caxa” ~ “caixa”, “quejo” ~ “queijo”, “pexe” ~ “peixe”, “depos” ~ “depois”, “rotero” ~ “roteiro”, “frera” ~ “freira”.

Bisol (1989) explica casos como esses como resultantes de um processo assimilatório exercido pelo contexto fonológico da palatal diante do glide. Ou seja, “todo ditongo seguido de palatal possui uma só vogal na estrutura subjacente, criando-se o glide por processo assimilatório que consiste no espraçamento do traço alto da palatal” (BISOL, 1989, p. 191).

De 53 ocorrências de monotongação identificadas nos dados analisados, 11 ocorreram em sílabas mediais⁴⁵ e 42 ocorreram na desinência de verbos da primeira conjugação (“-ar”) da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo. Nesse último caso, os estudantes escrevem grafias como CORTO para “cortou”, PULO para “pulou”, MARCO para “marcou”, entre outras.

Conforme Lima e Miranda (2008), a monotongação é o fenômeno fonológico mais frequente nos casos dos verbos de primeira conjugação. A vogal alta é apagada na fala dos usuários da língua, como em “ele ganhou[Ø]”. Por outro lado, a vogal alta é mantida nos casos relativos à segunda e à terceira conjugações como em “ele vendeu” e em “ele sorriu”, respectivamente.

Na língua portuguesa, a maior parte dos verbos são caracterizados por uma estrutura morfológica regular. Especificamente, os verbos de primeira conjugação do pretérito perfeito do indicativo possuem uma regularidade morfológica que pode ser aprendida, o que pode auxiliar o trabalho com a ortografia em sala de aula. Na palavra “andou”, por exemplo, o “u” é a desinência número-pessoal que está presente em todas as formas verbais de 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo e evidenciar isso auxilia o aluno a fixar como esses verbos devem ser registrados no texto escrito.

⁴⁵ São as palavras OTRO, VERADA, DEPOS, POS, ROBOU, ROBA, DINHERO, DECHAR, COVE, POS, BERA para, respectivamente, “outro”, “beirada”, “depois”, “pois”, “roubou”, “rouba”, “dinheiro”, “deixar”, “couve”, “pois” e “beira”.

As atividades de descoberta e de sistematização de regularidades morfológicas que envolvem morfemas desinenciais reduzem os erros por interferência da variedade falada pelos alunos na escrita. Nesse processo, o aluno deve ser motivado a compreender que fala e escrita são modalidades diferentes, ou seja, se fala de um jeito e se escreve de outro. Além disso, precisa ser capaz de identificar em quais contextos de interação deve monitorar a sua fala evitando, por exemplo, a monotongação de verbos do pretérito, e em quais contextos pode realizá-la livremente “já que a maneira como falamos reflete nossa identidade como pertencentes a uma comunidade linguística” (NÓBREGA, 2013, p. 41). Além disso, deve ser motivado a compreender que a escrita possui uma forma única de registro e que deve obedecer às convenções ortográficas.

Conforme Nóbrega (2013), uma forma de permitir que os estudantes encontrem as regularidades morfológicas como as existentes na terminação das formas verbais da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo dos verbos da 1ª conjugação é, por exemplo, selecionando textos em que seja possível observá-las. A autora sugere que o docente apresente aos estudantes textos narrativos que contenham esse tempo verbal.

Além disso, o professor pode estimular a comparação entre pares mínimos como, por exemplo, “danço” e “dançou” nas frases “Eu danço no clube” e “Ele dançou no clube”. As formas “danço” e “dançou” são definidas pelas pessoas gramaticais “eu” e “ele” e pelo conhecimento do tempo verbal “presente” e “passado”. A apresentação dessas formas em um contexto sintático possibilita reflexões sobre a categoria gramatical e a morfologia das palavras. Os aspectos sobre a prosódia da palavra são considerados quando se analisa a posição da sílaba tônica. A palavra “danço” é uma paroxítona, enquanto que “dançou” é uma oxítona graças ao ditongo “ou”, responsável por atribuir a tonicidade à sílaba final dessa palavra. As reflexões sobre a categoria gramatical, a morfologia da palavra e sua tonicidade auxiliam os estudantes a observar a língua como um objeto de estudo, como algo que pode ser analisado.

Assim como a desinência “ou” que marca os verbos do pretérito perfeito do indicativo, a desinência verbal constituída pela “vogal temática + <r>” que marca o infinitivo dos verbos também costuma manter relações assimétricas entre fala e escrita. Na fala, o rótico costuma sofrer supressão e, por isso, ouvimos realizações como “andá” para “andar”, “vendê” para “vender” e “parti” para “partir”, as quais, quando manifestadas na escrita geram erros ortográficos classificados, nesta tese,

como “apagamento de <r> do infinitivo”, terceiro tipo de ocorrência mais frequente entre os erros de motivação fonética⁴⁶. Foram 36 ocorrências realizadas por 20 alunos.

Coelho *et al* (2018, p. 28) afirmam que o apagamento do <r> nas formas verbais do infinitivo é um exemplo de variação morfofonológica, pois o <r> é tanto um fonema quanto um morfema da palavra. Trata-se de “um caso, portanto, de interface, que ocorre quando um caso de variação abarca dois ou mais níveis gramaticais” (COELHO *et al*, 2018, p. 28).

Assim como a desinência “-ou” do pretérito perfeito do indicativo, também as desinências “-ar”, “-er” e “-ir” dos verbos do infinitivo podem ser aprendidas a partir da proposição de atividades que permitam aos alunos observar e refletir sobre a morfologia da língua, especificamente, dos verbos da língua portuguesa. Ou seja, o professor deve levar o aluno a observar que os morfemas <ar>, <er> e <ir> são recorrentes nos verbos infinitivos e que devem ser registrados na escrita mesmo que, comumente, não sejam realizados na fala.

Portanto, a aprendizagem da escrita dos verbos de 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo de primeira conjugação e da escrita dos verbos do infinitivo podem ser encaminhadas por meio de atividades nas quais o estudante analisa a estrutura morfológica da língua. A aprendizagem da regularidade morfológica os ajuda a fixar o modo como esses verbos devem ser escritos.

No entanto, nem sempre esse tipo de reflexão pode ser feito nos casos de escritas que envolvem as manifestações da fala. Por exemplo, nos casos de monotongação que envolvem formas como CAXA (“caixa”), BAXA (“baixa”), PEXE (“peixe”), ORO (“ouro”), entre outras, a saída didática mais adequada parece ser trabalhar com a forma global das palavras mais frequentes, mostrando ao aluno a possibilidade de duas pronúncias: mais formal, com ditongo; menos formal, sem ditongo (FARACO, 2012).

Por outro lado, conforme Faraco (2012), isso poderá trazer uma dificuldade ao inverso: “a palavra não tem ditongo e o aluno grafa com ditongo (‘bouca’ por *boca*; ‘meixer’ por *mexer*)”. Nos dados identificamos apenas um caso de ditongação que pode envolver esse aspecto mencionado por Faraco (2012). É a palavra BOUA para

⁴⁶ A queda do rótico na palavra “revólver” (que se realiza como “revolve”) é, diferentemente do que ocorre com os verbos do infinitivo, pois se trata de uma variação apenas fonológica, pois esse “r” é apenas parte do radical da palavra e não cumpre a função de morfema da palavra. Na amostra, não foram encontrados erros ortográficos desse tipo.

“boa” escrita por um estudante do 9º ano do EF e que pode se constituir em um caso de supergeneralização. Conforme o autor, essa instabilidade é vencida à medida que o aluno for fixando a forma global da palavra. O mesmo vale para os casos em que se forma um ditongo que não tem representação gráfica como tal. É o caso das palavras ESPACIONAVE e NÓIS (para “espaçonave” e “nós”) escritas por estudantes do 6º ano do EF e classificadas como casos de ditongação do subgrupo dos erros decorrentes de motivação fonética.

O ensino da ortografia dos verbos que, na escrita, manifestam o processo fonológico da desnasalização também pode ocorrer a partir da observação das regularidades morfológicas que marcam suas desinências verbais. De 19 ocorrências relacionadas a esse processo, 16 envolvem a desnasalização de verbos constituídos por ditongos⁴⁷. São exemplos as grafias COMPRARO, SEVIRO, SAIRRO para “compraram”, “se viram” e “saíram”, escritas por alunos do 6º ano do EF.

Além desse, também pode ocorrer a desnasalização de verbos terminados em vogais, os quais, aos serem escritos geram ortografia como ANDA, VENDI e PARTI para “andam”, “vendem” e “partem”. A desnasalização de vogais, no entanto, não foi encontrada na amostra analisada.

Tanto os casos de desnasalização de vogais quanto os de ditongos mostram, ademais da perda fonêmica, também a perda morfêmica, ou seja, a queda do morfema que representa a desinência verbal que indica a terceira pessoa do plural. Nesse caso, trata-se de uma variação morfofonológica a exemplo do que ocorre com a queda do <r> dos verbos no infinitivo.

Enquanto nos verbos ANDA, VENDI e PARTI ocorre a queda do <m> da sílaba final – além do alçamento de vogal nas duas últimas palavras –, os casos que envolvem a desnasalização de verbos terminados em ditongo sempre ocorrem com verbos paroxítonos, portanto, que devem ser grafados com sílaba final átona terminada em “-am” e não em “-ão”, desinência verbal usada apenas para marcar os verbos oxítonos.

Embora o ensino da representação gráfica das desinências verbais, tais como “-ou” (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo da primeira conjugação),

⁴⁷ Os casos de desnasalização também atingem substantivos. São exemplos as formações VIRGI e ONTI para as palavras “virgem” e “ontem”. Nos dados analisados, identificamos apenas 3 ocorrências de substantivos desnasalizados. São as palavras: IMAGE (2) e ESTANTE (1) para “imagem” e “instante” e escritas por um aluno de 6º ano do EF e do 9º ano do EF, respectivamente.

“-ar”, “-er”, “-ir” (infinitivo de verbo), “-m” e “-am” (3ª pessoa do plural dos verbos terminados em vogais ou ditongos nasais), possa ser realizado pela abordagem da estrutura morfológica das palavras, o ensino da ortografia da maior parte dos erros ortográficos que envolvem as manifestações da fala não pode ser realizado por meio de regras contextuais ou morfológico-gramaticais, pois não há regras regulares que determinam o seu registro gráfico. Por exemplo, não existe uma regra que, aprendida, sirva de “pista” para que o estudante se recorde que deve escrever “família”, “menina” e “soldado” ao invés de FAMILHA, MININA e SOUDADO. Nesses casos, a relação entre grafemas e fonemas é irregular e, desse modo, o estudante vai precisar memorizar a ortografia das palavras para que suas variedades linguísticas não se manifestem em sua escrita.

Isso porque essas manifestações de variedades linguísticas, apesar de serem perfeitamente adequadas à comunicação oral e espontânea dos alunos entre si e entre os seus parentes, não são adequadas nas tarefas desenvolvidas na modalidade escrita da língua, pois há um sistema ortográfico que determina a escrita das palavras. Além disso, algumas delas – especialmente, as que revelam “traços descontínuos” como o rotacismo, a metátese, a degeneração, além da aférese e casos de desnasalização e nasalização, por exemplo – também não são adequadas durante a realização das atividades escolares que demandam o uso de um discurso mais formal.

Mostrar isso ao estudante ao mesmo tempo em que se respeita a sua identidade linguística requer que o professor desenvolva uma relação pautada numa pedagogia culturalmente sensível. O docente cria um clima que favoreça a confiança de seus alunos e atua na desconstrução de preconceitos de várias origens, principalmente o linguístico “que se criou em torno das falas das pessoas que pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008, p. 43).

Ao mesmo tempo que possibilita o domínio da expressão culta⁴⁸, necessária ao exercício da cidadania, o professor deve mostrar aos estudantes que ninguém deve ser discriminado pela variedade da língua que fala e nem deve ser excluído do acesso aos bens da cultura letrada. Conforme Faraco (2012, p. 27), essas duas diretrizes

⁴⁸ Faraco (2012, p. 28) salienta que não existe “a norma culta”, pois não há uma norma culta única, uniforme e homogênea. As variedades cultas são diversificadas e heterogêneas: “A fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo de morfossintaxe”.

pedagógicas são complementares e não dicotômicas: a primeira não anula a segunda. Pelo contrário, serve de sustento e de reforço para ela.

Não há uma “receita” de como o professor pode realizar um trabalho baseado em uma pedagogia culturalmente sensível que desenvolva nos estudantes a valorização das diferentes variedades linguísticas, a compreensão dos contextos adequados a cada uma e das diferenças entre o modo como se fala e se escreve. Isso requer uma prática pedagógica diferente de ensinar regras ortográficas para a compreensão das relações regulares entre grafemas e fonemas, pois o trabalho com as variações linguísticas envolve questões para além da comparação entre a fala e a escrita. Envolve o debate sobre a construção da identidade a partir da língua, a reflexão sobre a adequação da variação ao contexto da interação, os papéis dos interlocutores, a conveniência do como se diz e do que se diz. Por isso, o docente precisa de uma “formação profissional competente, sensibilidade e compromisso social com a formação dos alunos enquanto cidadãos que merecem ser tratados com respeito e dignidade” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008, p. 43).

3.2.2 Erros de natureza fonológica

Os erros de natureza fonológica foram distribuídos nas categorias “erros de segmentação de palavras” e “erros de representação segmental ou silábica”, os quais totalizam, respectivamente, 123 (51%) e 121 (49%) erros ortográficos. Somados equivalem a 47% dos erros com motivação marcadamente fonética e/ou fonológica; e 25% do total de 958 grafias identificadas na amostra. Esses casos são apresentados na sequência.

A) Erros de segmentação de palavras

De um total de 123 grafias classificadas como “erros de segmentação de palavras”, 80 são de hipossegmentação, fenômeno que consiste na ausência de fronteiras gráficas entre palavras. Isto é, uma sequência de palavras é escrita junta quando deveria ter sido grafada separada por meio de um espaço em branco ou hífen. Essa quantidade corresponde a 65% do total de grafias não convencionais resultantes de segmentação.

Por outro lado, 40 grafias – 33% do total de erros de segmentação – caracterizam o fenômeno da hipersegmentação, o qual consiste na inserção de um espaço em branco ou de um hífen no interior de uma palavra que deveria ser grafada toda junta.

Na amostra, identificamos apenas um caso de “segmentação híbrida” (BRANDÃO, 2015), que consiste na atuação simultânea de hipo e de hipersegmentação. Primeiro, o aprendiz hipossegmenta a sequência para depois hipersegmentá-la. A ocorrência encontrada é a grafia SIM TENDERO para “se entenderam”, escrita por um aluno do 6º ano do EF. Nessa estrutura, a hipossegmentação ocorre quando o aluno realiza a junção da palavra gramatical “se” com a sílaba inicial da palavra fonológica “entenderam” formando a palavra SIM, que resulta de degeminação – quando ocorre a união entre as vogais /e/ de “se” e de “en” – e de alteamento de vogais – quando a vogal /e/ se transforma em /i/. Porém, a união de “se” e da sílaba inicial “en” da palavra “entenderam” gera a hipersegmentação de “entenderam”, a qual é registrada como TENDERO, em que também verificamos o resultado do processo fonológico da desnasalização.

As hipersegmentações TRATA-SEM e LEVA-SE, para “tratassem” e “levasse” escritas, respectivamente, por um estudante do 9º ano do EF e por um estudante da 3ª série do EM, foram classificadas, por sua vez, como estruturas atípicas, porque se constituem de elementos que não se assemelham totalmente às palavras gramaticais ou fonológicas (BRANDÃO, 2015).

Nesses casos, é provável que as desinências “-ssem” e “-sse” tenham sido interpretadas como correspondendo ao clítico “se” que, em contexto enclítico, exerce as funções de: pronome reflexivo, como na frase “Maria cortou-se”; pronome pessoal recíproco, como na frase “Maria e João deram-se as mãos”; pronome passivador, como em “Vendem-se casas”; pronome indefinido, como em “Vende-se casas”; partícula de realce, como em “Foi-se embora”.

Esses tipos de ocorrências podem ser tomados como indícios de que o aprendiz tenta alçar as grafias convencionais de uma estrutura típica de enunciados escritos constituídos de verbo+clítico revelando, assim, que informações letradas também são mobilizadas nas hipersegmentações (TENANI, 2011b, p.105).

Além disso, essas construções evidenciam os usos convencionais do hífen para sequências de verbo + clítico, como ocorre nas palavras “deixá-lo”, “amá-la”, entre outras. Portanto, indicam a tentativa de aprendizagem do uso do pronome em

posição enclítica que é um conteúdo comumente ensinado nos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, de acordo com Tenani (2011b, p. 112) esse tipo de hiposegmentação mobiliza informações letradas.

O quadro a seguir apresenta a frequência de casos de hipo e hiposegmentação encontrados nos textos analisados:

Quadro 17 – Tipos e frequência de erros decorrentes de segmentação de palavra

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS				
Natureza Fonológica				
Segmentação				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Hiposegmentação	41/21	33/18	6/5	80/46
Hipsegmentação	27/13	8/7	5/5	40/23
Híbrida e atípica	1/1	1/1	1/1	3/3

Fonte: Elaboração própria.

O maior número de ocorrências de hiposegmentação envolve a junção de uma palavra gramatical – ou seja, um clítico – e de uma palavra fonológica. A motivação para esse tipo de junção se dá porque o clítico caracteriza-se pela falta de acento e, portanto, não possui independência fonológica. De 80 casos de hiposegmentação, 39 caracterizam-se pela junção entre palavra gramatical e palavra fonológica, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 18 – Registros de hiposegmentação decorrentes da junção de palavra gramatical e de palavra fonológica

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma não convencional	Forma convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ACAMINHO	A caminho		1	
AFESTA	A festa		1	
AGENTE	A gente	1		
ALUZ	A luza	1		
AMUITO	Há muito		1	
APÉ	A pé		2	
APROCURA	À procura			1
AVENDER	A vender		1	
ANOITE	À noite	1		
CIVIU	Se viu		1	
DENOVO	De novo	3	4	
DEREPENTE	De repente	3	1	
DERREPENTE	De repente	4	1	
DEVOLTA	De volta	1		
ELA	E lá	1		
INPEDAÇO	Em pedaço	1		
MESPERANDO	Me esperando	1		
ODIA	O dia	1		
SEABRAÇARO	Se abraçaram	1		

SEFALANDO	Se falando	1		
SEFOI	Se foi	1		
SEFORAM	Se foram	1		
SEMCONTROU	Se encontrou	1		
SERECUPERA	Se recupera			1
SEVIRO	Se viram	1		
Total		24	13	2

Fonte: Elaboração própria.

Dessas 39 grafias resultantes da junção de uma palavra gramatical + uma palavra fonológica, 9 envolvem a grafia hipossegmentada da locução adverbial de tempo “de repente”, a qual foi escrita de duas formas diferentes: como DERREPENTE, em 5 ocorrências, e como DEREPEENTE, em 4 ocorrências. Assim, essas grafias se diferenciam apenas pelo uso do dígrafo <rr> em DERREPENTE e de <r> em DEREPEENTE.

O segundo tipo de ocorrência mais frequente entre os erros de hipossegmentação constituídos por “palavra gramatical + palavra fonológica” foi a grafia DENOVO para a expressão “de novo”. Ao todo, foram 7 ocorrências realizadas por estudantes do 6º ano do EF e do 9º ano do EF.

O clítico “de” não possui acento fonológico e, portanto, não possui independência fonológica, o que faz com que o estudante não o reconheça, muitas vezes, como palavra, o que o motiva a anexá-lo a uma palavra fonológica. Desse modo, o “de” se converte em uma sílaba de palavras fonológicas, gerando, como consequência, grafias como DERREPENTE, DEREPEENTE e DENOVO.

Diferentemente do clítico “de”, as palavras fonológicas “repente” e “novo” possuem acento e são hospedeiras de “de”. Dessa maneira, os registros DERREPENTE, DEREPEENTE e DENOVO são favorecidos pela percepção desse constituinte prosódico, uma vez que entre o “de” e o seu hospedeiro não há um contorno prosódico, isto é, uma pausa entonacional.

A atonicidade dos clíticos também explica as grafias hipossegmentadas constituídas por outras palavras gramaticais – como os artigos “a” e “o”, a conjunção “e”, os pronomes “me” e “se” e a preposição “em” – que também se juntaram a palavras fonológicas e originaram as demais grafias apresentadas no quadro 18.

A grafia INPEDAÇO é resultado da junção da preposição “em” e da palavra fonológica “PEDAÇO”. Além da hipossegmentação, essa grafia se caracteriza pelo alteamento da vogal “e” do clítico “em”. Assim, também manifesta um hábito da fala de seu autor. Ou seja, o aluno que a escreveu pronuncia o clítico [ẽ] (“em”) como [ĩ]

("im"), graças ao processo fonológico do alteamento de vogais. Portanto, a grafia com "i" efetiva-se porque é o som [i] que o estudante produz e percebe na pronúncia da palavra que registra como INPEDAÇO.

O alteamento da vogal /e/ também ocorre no pronome "se" compreendido como a sílaba inicial da palavra CIVIU, caso de hipossegmentação que consiste na união do pronome proclítico "se" e do verbo "viu". Portanto, além de ser um caso de hipossegmentação, essa grafia também é resultado de alteamento de vogal e da realização do /s/ de "se" como <c> e não como <s> conforme determina a ortografia para o registro desse clítico.

As palavras MESPANDO e SEMCONTROU da mesma forma que CIVIU são o resultado da união de um pronome proclítico e de um verbo. Nesse caso, além da junção de duas palavras, temos dois casos de degeminação. As vogais /e/ de "me" e da sílaba inicial de "esperando", na primeira grafia, assim como as de "se" e a da sílaba inicial de "encontrou", na segunda grafia, se unem e, por serem semelhantes, se fundem, o que resulta em um vogal longa que se encurta na sequência (COLLISCHONN, 2007) e, por isso, é representada como uma única vogal. Além disso, na palavra SEMCONTROU, o aprendiz utiliza a letra <m> ao invés da <n> diante da consoante <c>, o que indica que ele ainda não tem consolidado o conhecimento de que a letra <m>, em coda silábica medial, pode somente ser usada diante das consoantes e <p>.

Dentre as grafias que envolvem a junção de uma palavra gramatical e de uma palavra fonológica, 12 consistem na junção de "a" + palavra fonológica. Nesses casos, o "a" é um artigo – como em ALUZ; uma preposição – como em APARTIR e ANOITE; e o verbo "há" – como na palavra AMUITO, grafia não convencional para "há muito". A distinção entre "a" artigo, "a" preposição e "há" conjugação do verbo "haver", não está clara, para muitos estudantes, no momento da escrita. Nos dados analisados, identificamos grafias que resultaram da confusão no uso de "a" (preposição) e "há" (verbo). Porém, conforme informamos na seção dedicada à apresentação dos pressupostos metodológicos da pesquisa, esses dados não foram contemplados na análise porque abrangem a dimensão sintática cujo enfoque extrapola os objetivos desta tese.

As estruturas hipossegmentadas que resultam da junção de uma palavra fonológica e uma gramatical, por sua vez, totalizam 15 ocorrências, as quais apresentamos abaixo:

Quadro 19 – Registros de hipossegmentação decorrentes da junção entre palavra fonológica e palavra gramatical

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma convencional	não convencional	6º ano	9º ano	3ª série
ABRAÇALA	Abraçá-la	1		
ACHALO	Achá-lo	1		
ACORDALA	Acordá-la	1		
ACORDALO	Acordá-lo	1		
AJUDALO	Ajudá-lo	2		
DESTRUILO	Destruí-lo		1	
DOMINALO	Dominá-lo			1
ENIMINALO	Eliminá-lo		1	
ESCUTALAS	Escutá-las		3	
PASSADOSE	Passando-se			1
REINOUSE	Reinou-se	1		
TREINALOS	Treiná-los		1	
Total		7	6	2

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 19 apresenta o segundo tipo de estrutura hipossegmentada mais frequente na amostra. É a hipossegmentação que se caracteriza pela ausência do hífen entre o verbo (que é sempre uma palavra fonológica) e um clítico (palavra gramatical) representado pelo pronome oblíquo átono. Esse tipo de hipossegmentação totalizou 15 ocorrências, o que equivale a 18% do total de 80 grafias classificadas nessa categoria. A palavra fonológica que constitui esse tipo de estrutura é formada por um verbo e os pronomes átonos “a” e “o” – que assumem as formas “lo” e “la” – e o pronome “se”, como se observa, respectivamente, nas formas AJUDALO, ACORDALA, REINOUSE.

Por serem clíticos, pronomes como “lo(s)”, “la(s)” e “se” também podem ser entendidos como sílabas das estruturas às quais pertencem, por isso, as palavras listadas acima se constituem em casos de hipossegmentação. Cunha (2004) observa que a representação desse pronome como parte integrante do verbo também pode se justificar por estar em uma posição enclítica. Conforme a autora, o aprendiz, “ao representar esse pronome na escrita, considera-o como parte integrante da palavra” (CUNHA, 2004, p. 100).

Brandão (2015) também afirma que as junções que envolvem verbo e pronome em posição enclítica estão relacionadas ao uso do pronome nessa posição, o qual é mais associado a enunciados escritos a partir do processo de escolarização. Diante disso, as segmentações que ocorrem entre verbo e palavra gramatical são explicadas, por essa autora, como motivadas tanto pelo entendimento do aprendiz de que o pronome é uma sílaba da palavra, “quanto pela ausência da apropriação do uso do

hífen para a representação gráfica de sequências compostas por verbos e pronomes em posição enclítica” (BRANDÃO, 2015, p. 71).

Além das hipossegmentações que resultaram da união de palavra fonológica representada por um verbo e uma palavra gramatical representada por um pronome enclítico, encontramos 4 ocorrências que correspondem à junção de palavras fonológicas que não correspondem a verbo e palavras gramaticais, a saber: 1 ocorrência da junção da palavra “só” com o pronome “que” (SOQUE), 2 ocorrências da junção da palavra “até” com o pronome “que” (ATEQUE); e 1 ocorrência da junção de “para” com o artigo “o” (PARAO). As três primeiras foram realizadas por alunos do 6º ano do EF e a última por um aluno do 9º ano do EF.

Cunha (2004, p. 86) afirma que nesse tipo de estrutura temos “uma quebra de sintagma”. Brandão (2015, p. 72) exemplifica que os sintagmas "feito de carne", "zero em matemática", "cor de rosa" e "porta da cozinha" separados "em frases fonológicas", teriam como resultado mais provável as formações: ["feito] Φ [de carne] Φ ; [zero] Φ [em matemática] Φ ; [cor] Φ [de rosa] Φ ; [porta] Φ [da cozinha] Φ , o que ocasionaria as prováveis junções: 'decarne', 'ematemática', 'derosa' e 'dacozinha”.

Na amostra, também encontramos hipossegmentações resultantes da junção de palavra gramatical + palavra gramatical. De 17 ocorrências desse tipo de palavra, 1 grafia é resultado da união da conjunção “e” com o pronome “se”, resultando em ESE, realizada por um estudante do 9º ano do EF; e as demais (16 ocorrências) resultam da união do artigo “o” e do pronome “que”, gerando a estrutura OQUE, identificada 5 vezes em textos de alunos de 6º ano, 10 vezes em texto de alunos de 9º ano do EF, e 1 vez em texto de aluno da 3ª série do EM.

Por serem palavras gramaticais, nenhum desses clíticos que se unem possuem acento fonológico. No entanto, ao se unirem, recebem acento prosódico, “passando a ser um clítico seguido de uma palavra prosódica” (BRANDÃO, 2015, p. 74). Devido à hipossegmentação, “se” e “que” adquirem tonicidade e formam com o clítico ao qual se unem, um pé métrico com proeminência à direita. Portanto, um pé iambo.

O último tipo de palavra formada pelo processo de hipossegmentação, encontrado nos dados analisados, consiste na junção de palavra fonológica + palavra fonológica. Esses casos foram numericamente menores em relação às junções que envolvem pelo menos uma palavra gramatical, tal como demonstramos nos casos

apresentados até o momento. No quadro abaixo apresentamos os casos que consistem na junção de duas palavras fonológicas:

Quadro 20 – Registros de hipossegmentação decorrentes da junção entre palavra fonológica e palavra fonológica

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma convencional	Forma não convencional	6º ano	9º ano	3ª série
CARGORÁRIA	Carga horária			1
SOTINHAM	Só tinham	1		
VIRALATA	Vira-lata		1	
UMAMISSÃO	Uma missão		1	
Total		1	2	1

Fonte: Elaboração própria.

As duas palavras fonológicas que formam essas hipossegmentações não possuem pausa entre si e, por isso, formam frases fonológicas. A frase fonológica é resultado da ausência de contorno entonacional entre os elementos que a constitui. Assim, duas palavras fonológicas são unidas na escrita quando o estudante não percebe um contorno entonacional entre elas (BRANDÃO, 2015).

Dentre essas grafias, destacamos a estrutura CARGORÁRIA, classificada também como uma manifestação de elisão no subgrupo “erros de motivação fonética”. A elisão é um processo fonológico que envolve ressilabação e consiste na “queda ou cancelamento de um elemento fonético-fonológico, que pode ocorrer dentro da palavra ou não” (ROBERTO, 2016, p. 127). É controlado por uma restrição rítmica: “tende a não ser aplicada se a segunda vogal for portadora de acento principal” (BISOL, 2000b, p. 320). Assim, no sintagma “carga horária” ocorre o apagamento de [a], de “carga” e sua ressilabação devido à junção com a palavra “horária”, o que resulta na segmentação não convencional CARGORÁRIA.

Com isso, passamos aos casos de hipersegmentação. Na amostra, os mais frequentes envolvem a transformação de uma palavra fonológica em uma palavra gramatical e uma palavra fonológica. Ou seja, o estudante isola uma sílaba da palavra porque nela reconhece uma palavra gramatical e não uma sílaba constitutiva da palavra fonológica. No quadro abaixo, apresentamos esses casos:

Quadro 21 – Registros de hipersegmentação decorrentes da interpretação de palavra gramatical e palavra fonológica

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma convencional	não convencional	6º ano	9º ano	3ª série
A JUDAR	Ajudar	1		
A PAVORADO	Apavorado	1		
A ONDE	Aonde	3		
A TRAS	Atrás	1		
A SISTIR	Assistir	1		
A MANHÃ	Amanhã	1		
COM MIGO	Comigo		1	
DA QUELA	Daquela	1		
DE POIS	Depois	1		
DE MAIS	Demais	1	2	2
DES COBRIU	Descobriu		1	
DE VAGAR	Devagar		1	
E LA	Ela	1		
EM CONTRARO	Encontraram	1		
EM FIM	Enfim			1
POR TANTO	Portanto		1	1
Total		13	6	4

Fonte: Elaboração própria.

Nessas estruturas, observamos que os estudantes isolaram sílabas que lembram as palavras gramaticais como artigo definido (a), preposição (a, de, da, em, por) e conjunção (e, com). Essas palavras, assim como as sílabas iniciais das palavras hipersegmentadas, não são tônicas, o que confirma a afirmação de Silva (2014, p. 124) de que “a presença dos limites não-convencionais ocorre, sobretudo, em palavras cujas sílabas pretônicas se identificam com elementos escritos da língua”.

Assim, ao segmentar a palavra o estudante “mobiliza tanto informações prosódicas – que o leva a transformar uma palavra fonológica em um grupo clítico – quanto informações letradas – que o levam a conceber uma sílaba pretônica como uma palavra gramatical” (BRANDÃO, 2015, p. 85).

O “des” de DES COBRIU, embora não seja uma palavra gramatical da língua portuguesa, mas uma forma presa que cumpre a função de prefixo, pode ter sido confundido com uma preposição devido à sua semelhança com “de”, o que motivou seu isolamento na palavra “descobriu”. Porém, essa hipersegmentação também pode ter ocorrido devido à tonicidade de “des” e ao reconhecimento de “cobriu” como palavra existente no português. Se a compreensão da segmentação DES COBRIU for essa última, teremos, aqui, uma segmentação motivada pelo que o estudante interpreta como sendo duas palavras fonológicas.

Outro tipo de hipersegmentação encontrada nos dados analisados envolvem duas palavras gramaticais. Ao todo, foram identificadas 5 ocorrências envolvendo a palavra “ao” grafadas no texto com um espaço que separa “a” e “o”, portanto, como A O, e 1 ocorrência envolvendo a palavra “ela” grafada como E LA. Na língua portuguesa, tanto o “a” quanto o “o” correspondem a palavras gramaticais que, reconhecidas pelos estudantes, podem ter desencadeado o processo da hipersegmentação. No caso de A O, o aluno cria um hiato na estrutura do ditongo “ao”. E, no caso da formação E LA (“ela”), além de identificar o “e” como uma conjunção, o estudante pode ter interpretado o “la” como o advérbio “lá”.

Ainda, observamos também casos em que as segmentações não convencionais se deram a partir de uma palavra fonológica em duas, as quais totalizaram 8 grafias, apresentadas a seguir:

Quadro 22 – Registros de hipersegmentação decorrentes da interpretação de uma palavra fonológica como duas palavras fonológicas

Tipo		Número de ocorrências em cada série		
Forma convencional	não convencional	6º ano	9º ano	3ª série
AERO PORTO	Aeroporto	3		
CONTRA BANDO	Contrabando		1	
FIN GANÇA	Vingança	1		
PARA PLEGICO	Paraplégico	1		
VER MELHOS	Vermelhos	1		
VOL TANDO	Voltando	1		
Total		7	1	

Fonte: Elaboração própria.

Dessas ocorrências, 4 envolvem prefixos (AERO PORTO e CONTRA BANDO) e o seu reconhecimento pode ter motivado a hipersegmentação dessas palavras. Além disso, algumas dessas hipersegmentações apresentam duas palavras fonológicas que coincidem com palavras morfológicas. Por exemplo, em CONTRA BANDO temos as palavras “contra” e “bando” encontradas na língua portuguesa. A segmentação FIN GANÇA também recorda duas palavras da língua, embora estejam escritas com grafias que não correspondem à sua escrita convencional que são “fim” e “gansa”. Por outro lado, em algumas hipersegmentações apenas a primeira palavra corresponde a uma palavra possível na língua portuguesa. É o caso de VER MELHOS e PARA PLEGICO. Na nossa língua, podemos encontrar as palavras “ver” e “para”, mas não existem as palavras “melhos” e “plégico”.

Os casos classificados como hipossegmentação, hipersegmentação, segmentações híbridas e atípicas apresentados possuem em comum o fato de se constituírem em sequências que rompem os limites gráficos convencionais das palavras da língua portuguesa.

Conforme se observa no número de ocorrências, a maior dificuldade está no uso das palavras gramaticais que, por não possuírem independência fonológica, costumam não ser reconhecidas como palavras pelos alunos, o que os leva a uni-las às palavras fonológicas que as sucedem ou antecedem, promovendo casos de hipossegmentação.

De forma semelhante, ao identificar a sílaba inicial de palavras fonológicas como uma palavra gramatical, o estudante a separa da palavra fonológica da qual faz parte, criando, desse modo, um caso de hipersegmentação.

Essa dificuldade no reconhecimento de palavras gramaticais como tal demonstra a pertinência da realização de um trabalho pedagógico que saliente a especificidade de palavras gramaticais, cuja função é organizar sintaticamente as palavras lexicais no texto fazendo conexão entre os elementos que o constitui.

Desse modo, o docente pode organizar atividades para que os alunos observem, reflitam e analisem o que torna um constituinte prosódico uma sílaba que pertence a uma palavra fonológica ou uma palavra gramatical dependente de uma palavra fonológica. Para isso, pode propor atividades em que segmentações alternativas são passíveis de identificação, a qual favorece o trabalho com possibilidades de reconhecimento de palavras a partir de uma cadeia fônica.

Brandão (2015, p. 100) propõe que no ensino da segmentação convencional de palavras, o docente oriente o aprendiz a compreender que “as palavras gramaticais não possuem significado explícito e que compete a elas a função de organizar sintaticamente as palavras lexicais no texto fazendo conexão entre os elementos que o constitui”.

O professor pode, desse modo, propor atividades para destacar a pouca extensão estrutural dessas palavras e sua característica de invariabilidade, pois um número significativo de palavras gramaticais não sofre mudanças internas, como flexão de gênero e número, por exemplo (BRANDÃO, 2015).

Além disso, a autora sugere que o docente proponha atividades que demonstrem o relacionamento mútuo entre palavras gramaticais e lexicais para que o estudante perceba que essas duas categorias de palavras funcionam de forma

conjunta na língua e que se complementam mutuamente, pois as palavras gramaticais não podem ser usadas de forma isolada e, por isso, estão, direta ou indiretamente, ligadas às palavras fonológicas lexicais.

B) Erros de representação segmental e/ou silábica

Os erros de representação segmental e/ou silábica resultam das dificuldades na representação de segmentos e sílabas que compõem a palavra. A esse subgrupo pertencem os erros de “supergeneralização de regras”, “omissão da grafia que representa a nasal em coda silábica”, “apagamento de consoante em rima silábica”, “representação de segmento nasal”, “confusão entre palatais”, “troca entre surdas e sonoras” e “apagamento de líquida”.

A frequência de grafias não convencionais decorrentes da representação de segmentos e sílabas é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 23 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes da representação de segmentos e sílabas

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS				
Natureza Fonológica				
Representação segmental e/ou silábica				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Supergeneralização de regras	39/12	9/6	5/4	53/22
Omissão da grafia que representa a nasal em coda	16/12	5/5	0	21/17
Apagamento de consoante em rima silábica	4/3	2/2	0	6/5
Representação de segmento nasal	3/3	2/2	0	5/5
Confusão entre palatais	2/2	0	0	2/2
Troca entre surdas e sonoras	20/8	1/1	7/7	28/16
Apagamento de líquida	6/5	0	0	6/5

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os erros de representação segmental e silábica, os mais frequentes foram os de supergeneralização de regras, totalizando 53 grafias realizadas por 22 estudantes. Esse total de grafias corresponde a 44% de erros da categoria “representação segmental e/ou silábica”; a 22% do subgrupo “erros com motivação

marcadamente fonológica e/ou fonética” e a 6% de 958 grafias não convencionais identificadas na amostra analisada.

A categoria “supergeneralização de regras” abrange as grafias que demonstram a tentativa do estudante na aplicação generalizada da regra aprendida. Miranda (2006) considera essas grafias como um marco de aprendizagem de uma regra aprendida. Porém, ao supergeneralizar, o estudante não leva em consideração as subregularidades do sistema e estende a regra em questão a um contexto em que ela não pode ser aplicada. Assim, por exemplo, um aprendiz que escreve “enfância” para “infância” o faz não porque pronuncia /eN.‘faN.ciɐ/, mas porque constatou que há ocasiões em que, embora uma palavra seja pronunciada com /i/, é escrita com a letra <e>, como é o caso da pronúncia /pi.‘pi.nu/ para a grafia “pepino”.

Nessa categoria, incluímos os casos que envolvem o registro das vogais médias (<e>, <o>) quando deveriam ter sido usadas as vogais altas (<i>, <u>), da glide /w/ e casos de ditongação fonológica, ou seja, de escrita com ditongo em uma palavra que não possui ditongo. No quadro a seguir, exemplificamos os tipos de grafias classificadas sob a categoria “supergeneralização de regras”.

Quadro 24 – Registros de palavras decorrentes de supergeneralização de regras

Tipo	Grafia não convencional	Grafia convencional
Abaixamento de vogal pretônica	CERURGIA	Cirurgia
Abaixamento de vogal alta final	CAIO – ÔNIBOS	Caiu – ônibus
Abaixamento de vogal postônica não final	LIQUEDO	Líquido
Abaixamento de vogal pretônica inicial	ENVASORES	Invasores
Troca de “u” por “i” ou de “i” por “u” em verbos ou nomes	JOGOL – SALDADE	Jogou - Saudade
Ditongação fonológica	BOUA	Boa

Fonte: Elaboração própria.

Esses exemplos demonstram que o modo como as palavras foram escritas não têm relação com o modo como são faladas. Por outro lado, demonstra o esforço dos aprendizes para ajustar sua escrita ao que acreditam ser a forma convencional de escrita das palavras, o que demonstra seu trânsito por práticas de leitura e escrita. Porém, cometem erro ortográfico porque realizam uma hipótese errada quanto à escrita das palavras. Nesse caso, o erro decorre do “excesso de zelo, ou, empregando

uma metáfora, é efeito colateral da sequência de atividades que confronta as hipóteses dos estudantes com dados da realidade” (NÓBREGA, 2013, p. 84).

As escritas JOGOL e SALDADE, por exemplo, são explicadas como resultado do conhecimento que os estudantes possuem de que a semivogal /w/ pode ser representada por <l> em algumas palavras, tais como “carnaval”, “final”, “anzol”. Assim, supergeneralizam essa regra e registram a semivogal /w/ das palavras “jogou” e “saudade” com a letra <l> ao invés da letra <u>.

Grafias como CERURGIA, CAIO, LÍQUEDO e ENVASORES, por sua vez, demonstram que os alunos percebem que algumas palavras que pronunciam com /i/ e /u/ são escritas com <e> e <o>. Ou seja, sabem que processos atuam sobre o sistema vocálico e que há uma assimetria entre os planos gráfico e fônico em relação às vogais, uma vez que produzem vogais altas nas posições pretônicas e postônicas (p[i]pino, m[i]nina), mas utilizam os grafemas que correspondem às médias para grafá-los (p<e>pino, m<e>nina).

Assim, lançam a hipótese de que as palavras exemplificadas – CERURGIA, CAIO, LÍQUEDO e ENVASORES – embora pronunciadas com vogais altas “[ci]rurgia”, “ca[iu]”, “lí[ki]do” e “[iN]vasores”, devem ser escritas com vogais médias, acreditando que é esse o modo determinado pela ortografia.

Alguns casos de supergeneralização de regras podem ser evitados com a aprendizagem de regras ortográficas. É o caso dos verbos do pretérito do indicativo da primeira conjugação escritos como CAIO, EXPLODIO, PEDIO, por exemplo. Como já discutimos na seção correspondente aos “erros de motivação fonética”, o professor pode ensinar ao aluno que esses verbos têm uma estrutura morfológica fixa e que as desinências sempre serão escritas com o ditongo “ou”. Por outro lado, nos casos das vogais que envolvem escritas como SOFOCAR, MOLHER, ENFARTO, entre outros exemplos, devido à relação isomórfica entre fonemas e grafemas vocálicos, devemos alertar o estudante sobre a importância de memorizar a grafia correta das palavras para que não ocorram supergeneralizações que resultem em erros ortográficos.

Os casos classificados na categoria “trocas entre surdas e sonoras”, segundo tipo mais frequente no subgrupo “representação segmental e silábica”, estão relacionados às trocas dos pares distintivos⁴⁹ tais como /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/, /k/-/g/. Conforme Nóbrega (2013, p. 77), as crianças que realizam essas trocas são capazes

⁴⁹ Os pares distintivos possuem o mesmo modo e o ponto de articulação, porém se distinguem em relação ao traço de sonoridade (vozeado x desvozeado).

de pronunciar as palavras que contêm esses fonemas. Porém, quando aprendem a escrever tendem a oralizar o texto enquanto escrevem. Segunda a autora “ao sussurrar enquanto grafam, perdem as pistas acústicas ou sonoras que permite identificar se o fonema é surdo ou sonoro” (NÓBREGA, 2013, p. 78).

Nóbrega (2013, p. 78) complementa que “à medida que se familiarizam com a linguagem escrita e ganham fluência para ler e escrever, as crianças passam a ser orientadas pelo olho e não pelo ouvindo, reduzindo muito esse tipo de erro, que tende a desaparecer”. No entanto, como demonstram os dados de escrita identificados nos textos analisados, as trocas entre surdas e sonoras ainda ocorrem em séries avançadas da Educação Básica. De 16 alunos que realizaram esse tipo de erro ortográfico, 7 são da 3ª série do EM.

Os erros relacionados às demais categorias do subgrupo “representação segmental e silábica” – “omissão de grafia que representa a nasal em coda”, “apagamento de consoante em rima silábica”, “apagamento de líquida”, “representação de segmento nasal” e “confusão entre palatais” – relacionam-se às dificuldades dos alunos no registro de estruturas silábicas complexas, como CCV, CVCC, VC, VCC, por exemplo.

Conforme Abaurre (1999), os estudantes demonstram dificuldades no preenchimento da coda silábica e na segunda posição nos ataques ramificados, o que justificam ocorrências como DELIGAR E BIGARAM para “desligar” e “brigaram”, escritas por alunos do 6º ano do EF. A autora afirma que assim como na fala, na escrita a ordem de aquisição é a construção de CV, seguida de CVC e de CCVC com o ataque ramificado, a qual é a estrutura de maior complexidade” (ABAURRE, 1999, p. 16).

Embora os grafemas <nh> e <lh> que representam as palatais sejam segmentos complexos, há uma relação biunívoca entre as soantes palatais e os respectivos grafemas. Miranda (2020, p. 17) afirma que “o complicador ortográfico, neste caso, parece ser o uso do dígrafo com ‘h’ e não as relações múltiplas características do sistema”. Portanto, grafias como FINHO para “filho” e MILHA para “minha”, realizadas por alunos do 6º ano do EF, revelam, além da complexidade fonológica, uma dificuldade em relação ao uso desse tipo de dígrafo.

As categorias “omissão da grafia que representa a nasal em coda” e “representação de segmento nasal” abrangem grafias que demonstram as dificuldades dos estudantes no registro de fonemas nasais.

Grafias como ADAR e EROLADO escritas para “andar” e “enrolado”, por exemplo, podem indicar que os alunos interpretam nasais e glides como núcleo, enquanto fricativas e róticas são interpretadas como codas (MIRANDA, 2018). Para Miranda (2018, p. 351), “esses tipos de dados de escrita dão suporte à proposição de que a nasalidade fonológica medial não corresponde, no sistema da criança, a uma estrutura bifonêmica”. O que chama a atenção, no entanto, é que esses dados de escrita são comuns na escrita inicial – campo de estudo ao qual Miranda (2018) faz referência – e, por isso, não deixa de surpreender que alunos dos anos finais de EF ainda cometam esse tipo de erro.

Embora com menor incidência, os erros decorrentes de representação de segmento nasal suscitam discussões do ponto de vista da fonologia. Registros como MAEM, NINGUEI, VILÕNS, VERSÕENS para “mãe”, “ninguém”, “vilões”, “versões” ilustram a complexidade da grafia. A variedade de formas demonstra a complexidade no registro de CVC, sobretudo quando a rima silábica possui vogal ou ditongo nasal.

Apenas o ditongo nasal [ãj], com o qual se pronuncia a palavra “mãe” pode ser representado de duas formas diferentes: como <ãe> em “mãe” e como <ãi> ou <âim> presentes nas palavras “cãibra/câimbra”. Essas últimas formas de representação são absolutamente raras, pois o <ãe> está presente na maior parte das palavras pronunciadas com [ãj], como em “cães”, “pães” “alemães”, entre outras. Por outro lado, [õj] apenas pode ser representado por <õe>, o que torna essa representação regular. Os erros ortográficos correspondentes à representação de segmento nasal demonstram que nem todos os estudantes têm consolidado os conhecimentos sobre a representação desses ditongos nasais.

Os erros classificados sob o subgrupo “representação segmental e/ou silábica” são os que mais se aproximam das grafias que costumam caracterizar a escrita de estudantes em fase de alfabetização. Portanto, apesar dos anos de escolarização na Educação Básica, há dificuldades ortográficas que se estendem para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a partir da observação do docente sobre a ocorrência desse tipo de erro nos textos produzidos pelos alunos, cabe desenvolver reflexões sobre o modelo de sílaba para além do canônico CV. Abaurre (1999, p. 16) salienta a pertinência de “relacionar as vacilações das crianças à necessidade de identificar e representar, na escrita, segmentos em posições de sílabas com estrutura mais complexa”.

Quanto às palavras constituídas por sílabas nasais, de forma específica, cabe revisar e retomar a sua estrutura, partindo da análise da função distintiva exercida pela nasalização, a partir da reflexão sobre a escrita de pares mínimos como: “anta/ata”, “ponte/pote”, “nuca/nunca”, “logo/longo”, “tapa/tampa”, “meta/menta”, “mudo/mundo”, “mata/manta”, “boba/bomba”. Além disso, o docente pode apresentar um conjunto de palavras nas quais ocorre a falta da marca de nasalização e promover a leitura para que os estudantes percebam que a marca da nasalização é fundamental para a leitura e deve constar na grafia dessas palavras.

Os dados apresentados nesse capítulo nos permitiram identificar as dificuldades ortográficas de alunos dos anos finais do EF e do EM e discutir as hipóteses que podem ter sido levantadas por eles para a escrita das grafias não convencionais e quais os conteúdos ortográficos podem ser ensinados para que as dificuldades ortográficas sejam superadas. Além disso, conhecemos a natureza e a frequência das grafias não convencionais realizadas em cada categoria e em cada série escolar. Sintetizamos esses dados no quadro abaixo.

Quadro 25 – Síntese da frequência de erros ortográficos nos textos dos alunos de 6º e 9º do EF e da 3ª série do EM

Quantidade e tipos de erros ortográficos							
Categorias		Séries			Total		
		6º ano	9º ano	3ª série			
Assimetrias entre fonemas e grafema	Relações irregulares	115	99	40	254	437	
	Relações regulares contextuais	67	30	14	111		
	Relações morfológico-gramaticais	26	13	33	72		
Motivação fonética e/ou fonológica	Natureza fonológica	Motivação fonética	161	75	41	277	521
		Segmentação de palavra	69	42	12	123	
		Representação segmental e/ou silábica	90	19	12	121	
Total		528	278	152	958		

Fonte: Elaboração própria.

Os números do quadro demonstram que a maior frequência de erros ortográficos ocorre no 6º ano do EF enquanto que a menor frequência ocorre na 3ª série do EM. Além disso, o 6º ano do EF foi a série escolar com a menor média de palavras por texto, enquanto que a maior média foi realizada pela 3ª série do EM. Abaixo apresentamos a relação entre quantidade de palavra, quantidade de textos e média de palavras por texto e por série escolar.

Quadro 26 – Relação da quantidade de palavras, quantidade de textos e média de palavras por texto e por série escolar

Categorias	6º ano do EF	9º ano do EF	3ª série do EM	Total
Quantidade de palavras	15.054	19.517	16.750	51.321
Quantidade de erros ortográficos	528	278	152	958
Quantidade de textos	90	98	83	271
Média de palavras por texto	167	199	201	189
Percentual de erros em relação à quantidade de palavras	3,50%	1,42%	0,90%	1,94%

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados demonstram que o número de palavras escritas aumenta em função do ano escolar. A média de palavras por texto indica que o número de palavras escritas em ordem decrescente é 3ª série do EM > 9º ano do EF > 6º ano do EF. Verificamos também que ocorre o decréscimo no número de erros ortográficos à medida que a escolarização avança. Assim, o número de erros ortográficos em ordem decrescente é também 3ª série do EM > 9º ano do EF > 6º ano do EF.

Embora uma das orientações para a produção dos textos coletados para a análise tenha sido a da escrita de 20 a 30 linhas, os resultados referentes ao número de palavras do 9º ano do EF e da 3ª série do EM são importantes para constatar que os anos de escolarização têm impactado na produção de uma maior quantidade de palavras escritas pelos estudantes dessas séries.

A comparação entre a quantidade de palavras escritas por cada série escolar e o percentual de erros ortográficos realizados por elas permite constatar a proporção inversa entre o aumento do número de palavras escritas e a diminuição do número de erros ortográficos. Ou seja, o avanço dos anos de escolaridade promove o progresso no conhecimento das normas ortográficas, o que demonstra que a escolarização tem impactos sobre a qualidade da escrita ortográfica realizada pelos estudantes.

A natureza e a frequência dos erros ortográficos apresentados nessa seção permitiram constatar que as grafias decorrentes da “representação do /s/” foram as mais numerosas e realizadas pelo maior número de alunos, o que era de se esperar por causa da quantidade de possibilidades para o seu registro e também pela sua frequência nas palavras da língua portuguesa.

Além disso, os dados referentes à representação gráfica de /s/ nos permitiu observar que há uma preferência pelo uso do grafema <s> mesmo em contexto intervocálico, no qual esse grafema não pode representar /s/. Nesse ambiente o <s> deve ser lido como /z/ e não como /s/, tal como ocorre nas palavras “casa”, “museu”, “música”, por exemplo.

O uso do grafema <s> para representar /s/ em contexto intervocálico, demonstra que o estudante realiza uma correspondência biunívoca entre a letra “s” e o som que ela possui no alfabeto. Essa biunivocidade pode gerar, também, dificuldades na representação gráfica da fricativa /z/ já que esse fonema possui em <s> uma de suas principais possibilidades de representação gráfica.

Os erros encontrados como decorrentes da “representação de /s/” acenam para a importância de ensinar as regras regulares de suas formas de representação gráfica a partir da confrontação com as regularidades das formas gráficas possíveis de representação da fricativa /z/, sobretudo a partir do grafema <s>, comum aos dois fonemas.

Desse modo, justificamos o desenvolvimento de atividades que buscam promover as reflexões sobre as regras regulares que determinam algumas possibilidades de registro de /s/ e de /z/, no próximo capítulo. Essas atividades nos permitem responder ao terceiro questionamento que guia esta pesquisa: “como trabalhar com a ortografia a partir de atividades que orientem os alunos a refletir sobre a relação fonema e grafema, considerando a arbitrariedade do sistema de escrita do português?”

Creemos que a intervenção prática que promove um trabalho reflexivo de ortografia permite que o aluno reflita sobre as regras que determinam a escrita ortográfica de fonemas que podem ser representados por mais de um grafema.

Destacamos, no entanto, que a intervenção didática que apresentamos constitui-se em uma possibilidade de trabalho da qual o professor pode fazer uso, caso considere pertinente e adequado para tratar o ensino das formas de representação de /s/ e /z/.

4 ENSINO DAS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM A REPRESENTAÇÃO DE /S/ E /Z/

Neste capítulo, apresentamos atividades desenvolvidas para o trabalho com a ortografia, especificamente no uso do grafema <s> com valor /s/ e /z/ e dos grafemas <s>, <ss>, <ç>, <c> com valor /s/.

As atividades foram desenvolvidas a partir dos erros gráficos classificados como decorrentes de “representação de /s/” mais frequentes nas produções escritas dos alunos dos anos finais do EF e do EM. Pretende-se, por meio delas, responder ao questionamento “como trabalhar com a ortografia a partir de atividades que orientem os alunos a refletir sobre a relação fonema e grafema, considerando a arbitrariedade do sistema de escrita do português?”

De 181 erros gráficos classificados como decorrentes de “representação de /s/”, 132 (73%) ocorreram em contexto intervocálico. O (re)conhecimento da regra de leitura de que o <s> se realiza como /z/ entre grafemas que representam vogais ou semivogais poderia evitar escritas como DESIDIU (“decidiu”) e DEPRESIVO (“depressivo”), entre outras, encontradas na amostra analisada. O uso de <s> nesse contexto resultou na produção de 68 ocorrências, 37% do total de 181 grafias não convencionais na representação da fricativa alveolar coronal /s/. O uso inadequado de cedilha (ç) entre vogais e diante de <e> e <i>, embora com baixa ocorrência – 7 no total –, também demonstram o desconhecimento no uso contextual desse grafema na ortografia. Por outro lado, os erros de representação de /s/ em início de palavra, diante das vogais <e> e <i>, em final de palavra e quando a unidade sonora /s/ é precedida de consoante ou vogal nasal totalizaram 49 ocorrências, as quais representam 27% do total de erros gráficos dessa categoria. Portanto, a maior frequência de ocorrências de erros de “representação de /s/” ocorreu em ambiente intervocálico.

Com as atividades, pretendemos promover o desenvolvimento da habilidade metalinguística do estudante, ou seja, da habilidade de refletir sobre a língua como um objeto de conhecimento, principalmente a partir do desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica. A primeira consiste na habilidade de observar os sons da língua e estabelecer a sua relação com os grafemas. E a segunda diz respeito à habilidade de reconhecer e refletir sobre os morfemas que constituem as palavras da língua.

Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre quando os estudantes são motivados a atentar para os valores que os grafemas podem assumir conforme as restrições impostas pelo contexto fonológico. E a consciência morfológica é ativada quando se atenta para a grafia dos constituintes morfológicos que compõem a palavra sob análise.

Como estratégia para fomentar a reflexão sobre as regras ortográficas, Monteiro (2008) orienta que sejam elaboradas atividades sequenciais, de forma a estimular novas aprendizagens a partir dos conhecimentos e significados já construídos pelo estudante: “cada elemento da nova informação deve ter uma conexão lógica ou conceitual com os outros elementos que a compõem [...] é preciso que a intervenção pedagógica seja organizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos” (MONTEIRO, 2008, p. 56).

Esse tipo de estratégia é denominado por Fandiño (2018) como “andaimagem”, termo oriundo da palavra “andaime”, que consiste no fornecimento de orientações e encaminhamentos dados pelo professor, de forma gradativa, para que o aluno vá construindo a compreensão da norma ortográfica.

Desse modo, visando desenvolver a consciência fonológica e morfológica dos estudantes, sugerimos atividades sequenciais que os permitam, de maneira indutiva, refletir e construir conhecimentos sobre as regularidades ortográficas apresentadas. Ou seja, buscamos organizar as atividades de modo que cada exercício seja um pré-requisito ou se constitua em uma base para a realização do que o sucede, para que o estudante possa construir, gradativamente, as reflexões sobre a norma ortográfica aprendida.

As atividades estão organizadas em blocos que também mantêm uma sequência entre si. Os blocos estão distribuídos em quatro grupos que atendem ao tipo de regularidade trabalhada e, cada grupo, está elencado em uma seção deste capítulo. O primeiro grupo, denominado “atividades ortográficas que envolvem as regras dependentes de contexto grafêmico”, abrange exercícios que abordam as regras de leitura que determinam que, em contexto intervocálico, o <ss> seja lido como /s/ e o <s> seja lido como /z/. O segundo grupo é denominado “atividades que envolvem a regularidade contextual de <s> no interior de palavras” e apresenta um conjunto de exercícios para a aprendizagem da regra regular que determina o uso de <s> quando antecedido por ditongo e sucedido por vogal. O terceiro grupo contempla as “atividades que envolvem as regularidades morfológico-gramaticais”. Nele,

apresentamos exercícios nos quais confrontamos o uso de <s> e <z> para representar /s/ nos sufixos “-ês” e “-ez” e para representar /z/ nos sufixos “-esa” e “-eza” e “-oso/-osa”. Além disso, também abordamos o uso de <ss> no interior das desinências verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo. O quarto grupo é denominado “atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas”. Nele, organizamos os exercícios que visam ensinar estratégias para a descoberta da grafia convencional de palavras a partir da análise do radical comum de palavras cognatas, ou seja, a partir do reconhecimento das relações de derivação morfológica (SCLIAR-CABRAL, 2003). Portanto, buscamos estimular a observação e a análise da regularidade ortográfica presente no morfema lexical de palavras pertencentes ao mesmo grupo lexical.

As atividades pretendem promover um ensino que estimule a reflexão e a compreensão da importância de se analisar o contexto de aparecimento de um grafema/fonema e de se tentar identificar a existência de uma regularidade morfológico-gramatical. Foram elaboradas para servir de apoio ao docente, uma vez que, conforme lembra Faraco (2015, p. 55): “Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que cria condições para que os alunos internalizem o novo saber”.

As atividades podem ser aplicadas a qualquer série dos anos finais do EF e do EM. Porém, sugerimos que sejam trabalhadas no início da segunda fase do EF, ou seja, no 6º do EF. Quanto mais cedo o aluno aprender as regras para o registro ortográfico de palavras, menores são os riscos de que suas dificuldades ortográficas o acompanhem ao longo de sua escolarização. Além disso, sugerimos que os blocos de atividades de cada grupo sejam trabalhados de forma sequencial, uma vez que cada bloco proposto se relaciona ao anterior, quando retoma conceitos aprendidos ou dá sequência a atividades ou reflexões iniciadas no bloco que o antecede.

Destacamos que os exercícios atuam na promoção de reflexões sobre a convenção ortográfica. Embora alguns deles surjam da análise de palavras inseridas em textos, não foi nosso objetivo explorar a leitura dessas produções em sua dimensão sociointeracional, embora se reconheça que em qualquer atividade de linguagem a presença do outro, mesmo que não diretamente visível, deve ser reconhecida. Não explorar essa dimensão, nas atividades propostas, não significa que nos afastamos de uma perspectiva sociointeracional de linguagem. Significa apenas que esse não é o foco dessas atividades, pois aqui a pretensão é promover a reflexão sobre a estrutura gráfica da palavra para o ensino das convenções ortográficas.

Fundamentamo-nos em Morais (2012, p. 123), quando afirma que “não podemos embarcar em certa ‘ditadura do texto’, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e suas unidades menores (sílabas, rimas e letras), orais e escritas”. No entanto, isso não impede que a dimensão discursiva dos textos também seja explorada durante as atividades. O professor pode e deve criar outras atividades para além da reflexão normativa pretendida nas propostas.

Compreendemos, como Morais (1998, p. 24), que não existe “[...] nenhuma oposição entre adotar uma perspectiva construtivista [a qual compreendemos aqui como sociointeracional] e ensinar ortografia”. Nossa posição de restringir o debate ao aspecto normativo da língua se deve ao propósito de possibilitar um ensino que também permita aos alunos um avanço no que se refere ao domínio da norma ortográfica, pois isso pode possibilitar que os aprendizes se tornem melhores escritores, já que não precisarão estar sempre parando para decidir como se escrevem as palavras e, assim, poderão concentrar mais sua atenção na composição do texto.

Na sequência apresentamos os grupos de atividades para o ensino das regularidades da representação gráfica de /s/ como <ss>, <c>, <ç> e <s> e de /z/ como <s> e <z>.

4.1 Atividades ortográficas que envolvem as regras dependentes de contexto grafêmico

As atividades classificadas como as que envolvem as regras dependentes de contexto grafêmico têm o objetivo de promover a compreensão da regularidade fonografêmica de <ss> e <s> em ambiente intervocálico. Buscamos mostrar ao aprendiz que o <s> entre vogais sempre terá o som de [z], como ocorre na palavra “casa”, enquanto que o dígrafo <ss> que sempre aparece entre vogais, possui o som de [s], como podemos observar nas palavras “passeio”, “assassino”, “tosse”, por exemplo.

Como destacamos na introdução deste capítulo e no capítulo anterior, o uso do grafema <s> entre vogais e semivogais e em início de sílaba - contextos em que o <s> representa o som de [z] -, foi o fator responsável pela realização de 37% do total de 181 grafias não convencionais classificadas como “representação de /s/”. Esse fato

demonstra que os estudantes que escreveram essas grafias não possuem consolidado o conhecimento de que o valor desse grafema é determinado pelo contexto em que surge na palavra e pelas letras que o antecedem e sucedem. Em contexto intervocálico, o /s/ pode ser representado pelos grafemas <ss>, <ç>, <c>, <sc>, <sç>, <xc>, dos quais os mais frequentes são <ss>, <ç> e <c>. Os 7 casos de grafias não convencionais caracterizadas pelo uso do cedilha (ç) diante das vogais <e> e <i>, se não se constituem em problemas de distração dos aprendizes que os escreveram, reforçam a necessidade de um ensino de ortografia que retome ou reforce o valor dos grafemas e o seu contexto de uso.

As atividades da seção estão organizadas em cinco blocos. O primeiro, apresentado no quadro a seguir, pretende introduzir as reflexões sobre a correlação entre o grafema <s> e seu valor /z/, em ambiente intervocálico, e a correlação entre o grafema <ss> e seu valor /s/, também em ambiente intervocálico.

Quadro 27 – Bloco 1: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico

1. Dependendo do contexto em que aparece na palavra, a letra <s>⁵⁰ pode adquirir o som de [s] ou [z]. Leia, em voz alta, as palavras listadas abaixo e identifique se a letra <s> tem o som de [s] ou de [z].

Crise – sapato – pensou – curiosidade – decisão – frase –
perseguiu – tesouro – usina – rádio

2. Agora, observe as palavras disponibilizadas no quadro a seguir:

Asa – bússola – camisa – casaco – casulo – depressão –
disseram – dinossauro – fracasso – interessante – missão –
passar – passarela – peso – piso – tesoura – usado – vaso –
visita

- Circule o <s> e o <ss> de cada uma das palavras do quadro.
- Leia, em voz alta, as palavras do quadro e observe qual é o som que você escuta quando lê as palavras com <s> e quando lê as palavras com <ss>.
- Separe as palavras do quadro em dois grupos, conforme solicitado nas colunas abaixo:

Palavras escritas com som de [z]	Palavras escritas com som de [s]

- As palavras com o som de [z] do quadro acima são escritas com <s> ou <ss>?
- As palavras com o som de [s] do quadro acima são escritas com <s> ou <ss>?

⁵⁰ Nas atividades, usaremos parênteses angulares < > para registrar letras, grafemas e sílabas. O objetivo é facilitar a visualização e destacar esses segmentos nas palavras apresentadas à análise.

- f) Pinte a letra que está imediatamente antes e a letra que está imediatamente depois do <s> e do <ss> de cada palavra escrita no exercício “c”. Atenção! Pinte de azul se for vogal e de vermelho se for consoante!
- g) As letras que você pintou são vogais ou consoantes?
- h) Complete as orações a seguir, com as conclusões às quais você chegou ao realizar os exercícios anteriores:
- (i) A letra <s> entre vogais sempre terá o som de _____.
- (ii) O dígrafo <ss> que sempre virá entre vogais sempre terá o som de _____.
- i) Converse com a sua professora e colegas e revise por que o <ss> é denominado dígrafo. Escreva, então, a definição de dígrafo no espaço abaixo:
- _____
- _____
- j) Converse com sua professora e colegas e escreva quais outros dígrafos da língua portuguesa você conhece além de <ss>.
- _____
- _____

3. A partir das conclusões obtidas com a realização do exercício 1, complete as afirmações a seguir com o auxílio das opções que as seguem:

- a) A letra <s> entre vogais tem o som de _____.
 Z
 S
- b) O dígrafo <ss> entre vogais tem o som de _____.
 Z
 S
- c) Portanto, o <s> e o <ss> entre vogais têm sons _____.
 Diferentes
 Iguais

Fonte: Elaboração própria.

A partir da identificação do contexto de aparecimento de <s> e <ss>, buscamos promover a reflexão da relação da letra com os seus sons. Pretendemos levar o estudante a perceber que <s> entre vogais tem o som de /z/ e que <ss> tem o som de /s/. Trata-se da aprendizagem do valor contextual de <s> e <ss>, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica do aluno, por meio da observação para a realização das correspondências entre letras e sons. Especificamente, essas atividades atuam no nível do conhecimento fonêmico⁵¹ que consiste na capacidade de o aluno reconhecer a relação contextual entre fonema/grafema.

⁵¹ A consciência fonêmica, também chamada de conhecimento fonêmico, é o quarto nível da consciência fonológica, conforme classificação proposta por Fernandes (2016). Os três primeiros níveis são: conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração de palavras, conhecimento silábico, conhecimento intrassilábico. O conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração é definido por Fernandes (2016) como a capacidade do aprendiz em detectar estruturas sonoras semelhantes no início (aliteração) ou no final (rima) das palavras. O conhecimento silábico é a capacidade de dividir as palavras em sílabas. O conhecimento intrassilábico envolve a “consciência da rima” tanto na sílaba quanto na palavra como ocorre em “quintal” e “natal” e em “boneca” e “caneca”; e a “consciência das aliterações” em que há a reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque, como ocorre em “grande” e “grave” (FERNANDES, 2016, p. 48).

Além disso, por estarem organizadas de maneira sequencial, cada atividade serve de pilar para a realização da questão que a sucede e, portanto, ajudam o aluno a seguir um curso gradativo de reflexões, estimulam o seu conhecimento prévio e fazem com que avance no conhecimento da regra ortográfica sob análise. Portanto, esse tipo de atividade promove o “desenvolvimento potencial do aprendiz, guiando-o para que um conhecimento se consolide, ou seja, atinja o nível de desenvolvimento real” (FANDIÑO, 2018, p. 47).

No quadro 28 apresentamos o segundo bloco de atividades relacionadas às regras dependentes de contexto grafêmico, com um conjunto de palavras escritas de forma não convencional para que o aluno avalie o motivo de serem incorretas.

A atividade possui uma estratégia semelhante à de “transgredir regras”, proposta por Silva e Morais (2007), que consiste no convite do professor aos alunos para que “escrevam errado a propósito” ou que reflitam sobre como uma palavra pode ser grafada, intencionalmente, de forma errada, como, por exemplo, quando se pergunta aos alunos: “como se escreve a palavra ‘buraco’? Como alguém poderia se enganar ao escrever essa palavra? Por quê?” (SILVA; MORAIS, 2007, p. 68)⁵².

Enquanto na estratégia proposta por esses autores o aprendiz escreve errado de propósito para então pensar sobre como as palavras deveriam ser escritas de forma convencional, no exercício deste bloco são apresentadas palavras graficamente incorretas para que os alunos reflitam sobre: a) os motivos/hipóteses que levaram o(s) autor(es) dessas escritas a grafá-las de forma não convencional; b) como elas deveriam ser grafadas; e c) as regras que justificam sua escrita convencional.

Assim, sua realização depende dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos com a realização das questões do bloco anterior, ou seja, depende da compreensão de que, entre vogais, o <s> vale /z/ e o <ss> vale /s/.

Quadro 28 – Bloco 2: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico

1. Veja, no quadro a seguir, algumas palavras com erros gráficos encontradas nos textos de uma turma de 6º ano de EF.

Depresão – Depresivo – Diseram – Pasando – Pasar – Pasava – Profissionais

⁵² Silva e Morais (2007, p. 68) afirmam que “estudos têm demonstrado que a capacidade de transgressão está relacionada a um melhor desempenho ortográfico: escrever errado a propósito supõe dominar o que está sendo transgredido”. Os autores assinalam que ao antecipar formas erradas e compará-las com a correta, o aluno vive uma situação de contraste que não existiria caso só lhe apresentássemos a forma correta.

- a) A partir das regras estudadas no exercício 1 do bloco anterior, por que se pode afirmar que essas palavras não estão escritas de forma correta?

- b) No espaço abaixo, reescreva as palavras do quadro de modo a torná-las graficamente corretas:

- c) Se você fosse o(a) professor(a) da turma do 6º ano que escreveu essas palavras, como explicaria aos seus alunos por que as palavras do quadro acima devem ser escritas com <ss> e não com <s>? Utilize as linhas abaixo:

Fonte: Elaboração própria.

Com essas atividades pretendemos desafiar o aluno a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a regra de leitura que determina o uso de <s> e de <ss> entre vogais. De maneira específica, a relação da terceira questão – “Se você fosse o(a) professor(a) da turma do 6º ano que escreveu essas palavras, como explicaria aos seus alunos por que as palavras do quadro acima devem ser escritas com <ss> e não com <s>? Utilize as linhas abaixo” – permite a explicitação do conhecimento sobre a norma ortográfica aprendida.

Conforme Morais (1998), alunos com bom desempenho em ortografia são também aqueles que têm conhecimentos elaborados num nível mais explícito sobre as regras e as irregularidades da norma ortográfica. Em outros termos, “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, 1998, p. 81).

Os exercícios que compõem o terceiro bloco de atividades revisam a correspondência entre <s> e /z/ e <ss> e /s/ explorados nos blocos anteriores. Além de promover novas reflexões sobre essa correlação, as atividades exploram o significado de palavras diferenciadas apenas pela escrita de <s> e <ss>.

Quadro 29 – Bloco 3: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico

1. Leia as palavras elencadas no QUADRO 1 abaixo:

QUADRO 1

Asa – casado – pose – tose – presente – presa

- a) O <s> dessas palavras tem o som de [s] ou [z]?

- b) Reescreva as palavras do QUADRO 1 no espaço abaixo sob a denominação QUADRO 2. Substitua o <s> pelo dígrafo <ss> e observe a mudança que ocorre em sua escrita, em seu som e em seu significado.

QUADRO 2

- c) Em relação à escrita, qual é a diferença entre as palavras escritas no QUADRO 1 e no QUADRO 2?
- d) Em relação ao som, qual é a diferença entre as palavras escritas no QUADRO 1 e no QUADRO 2?
- e) Além das diferenças na escrita e no som, as palavras do QUADRO 1 e do QUADRO 2 diferem também em relação ao seu significado. Observe as palavras do QUADRO 1 e do QUADRO 2 e as utilize para completar as orações abaixo conforme o significado requerido:
- O padre os declarou marido e mulher. José realizou o seu sonho e hoje é um homem _____.
 - O deputado não era honesto, por isso seu mandato foi _____.
 - “ – Maria, por favor, _____ o pelo da minha cachorrinha. Mas não o deixe muito curto!”
 - Pedro teve um ataque de _____ tão forte que parecia que o pulmão iria sair pela boca.
 - Mal terminou o assalto e uma pessoa já havia sido _____.
 - Margarida está andando muito rápido. Acho que está com muita _____.
 - A zebra está assustada. Ela _____ o perigo. O leão se aproxima.
 - Lúcia ganhou um lindo _____ de aniversário.
 - O presidente do grêmio estudantil tomou _____ hoje.
 - Alice pediu para ser fotografada na mesma _____ que Michael Jackson exibía sempre que iniciava um show.
 - O pássaro exibía sua bela _____ direita, enquanto deixava a esquerda parada.
 - Todos os domingos meu pai _____ carne na churrasqueira. Eu adoro!

2. Observe os grupos de palavras abaixo e circule a sequência que se repete em cada uma das palavras do grupo:

PASSAR – PASSADO – PASSEI
ACUSAR – ACUSADO – ACUSEI
AVISAR – AVISADO - AVISEI
ASSAR – ASSADO - ASSEI
PESAR – PESADO – PESEI
OUSAR – OUSADO – OUSEI
CESSAR – CESSADO - CESSEI
CASAR – CASADO – CASEI
AMASSAR – AMASSADO – AMASSEI
ACESSAR – ACESSADO - ACESSEI
ATRASAR – ATRASADO – ATRASEI
ABUSAR – ABUSADO – ABUSEI
ALISAR – ALISADO – ALISEI
APOSSAR – APOSSADO - APOSSEI

3. Analise os segmentos iniciais das palavras do exercício anterior e utilize “SADO” ou “SSADO” para completá-las, conforme a relação entre o seu som e a sua escrita. Na sequência, escreva cada palavra à sua definição correspondente:

Atenção! Algumas palavras podem ser escritas com “-SADO” ou “-SSADO”. Nesses casos, observe a definição correspondente para escolher a forma correta para completá-las!

- a) PA _____
- b) PE _____
- c) AMA _____
- d) A _____
- e) CA _____
- f) ATRA _____
- g) OU _____
- h) ACU _____
- i) AVI _____
- j) ABU _____
- k) CE _____
- l) ALI _____
- m) ACE _____
- n) APO _____

- 1. _____: Que tomou posse (de algo).
- 2. _____: Que não continuou certa ação ou processo.
- 3. _____: Tempo anterior ao presente; tudo o que ocorreu nesse tempo.
- 4. _____: Que pesa muito.
- 5. _____: Que se atrasou, que chegou, está chegando ou vai chegar depois da hora marcada.
- 6. _____: Que se assou.
- 7. _____: Que recebeu aviso; informado.
- 8. _____: Que se deformou por ter sofrido colisão.
- 9. _____: Que abusa, que passa dos limites do que é permitido ou aceito.
- 10. _____: Unido pelo casamento.
- 11. _____: Que sofreu acusação; incriminado.
- 12. _____: Que se tornou liso; plano.
- 13. _____: Que demonstra coragem em ações e palavras.
- 14. _____: A que se teve ou se tem acesso.

Fonte: Elaboração própria.

Os exercícios do bloco orientam o aluno a observar que a escolha equivocada de <s> ou <ss> na grafia dessas palavras compromete a leitura e o significado. Por meio da reflexão metalinguística, buscamos ampliar a capacidade do aluno de pensar sobre a língua, desenvolvendo uma postura investigativa frente ao objeto de estudo que, no caso, é a ortografia das palavras.

O exercício 1 do quadro 29 oportuniza a percepção de que palavras com significados diferentes remetem a radicais diferentes. Na atividade 2, visamos promover a reflexão sobre a relação morfofonológica de palavras de um mesmo grupo lexical. O objetivo é que o aluno perceba que palavras de um mesmo grupo lexical costumam ser constituídas por sequências fonológicas que se repetem. A atividade 3, por sua vez, dá continuidade às reflexões iniciadas na anterior. Pede-se que o aluno

preencha lacunas com os segmentos “-sado” e “-ssado” e que depois as relacione ao seu significado dicionarizado, alguns dos quais trazem uma palavra cognata correspondente. Nesse momento, o professor pode chamar a atenção do aluno para a relação morfológica entre a palavra escrita com “-sado” ou “-ssado” e a palavra que consta no enunciado de sua definição, pois serve como uma estratégia para descobrir a escrita de palavras de mesmo grupo lexical.

Além de revisar as diferenças fonêmicas, gráficas e semânticas de palavras parecidas escritas com <s> e <ss>, o quarto bloco, na sequência, propõe a comparação da grafia, do som e do significado de pares ou grupos de palavras constituídos pelos grafemas <ss>, <s>, <ç> e <c> (diante de <e> e <i>) em contextos intervocálicos.

Quadro 30 – Bloco 4: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico

1. Observe o som de <ç> diante das vogais <a>, <o> e <u> e o som de <c> diante de <e> e <i> e os compare com o som de <ss>:

Ç	Dança	c	Foice	Ss	passaio
	Palhaço		Bacia		assado
	Açúcar				osso

O som de <ç> e <c> das palavras apresentadas é o mesmo que de <ss>! Então, as palavras “caçar” e “cassar” tem a mesma pronúncia. Mas significados diferentes. Observe:

João não pode mais **caçar** animais.
O STF vai **cassar** o deputado desonesto.

“Caçar” significa “perseguir animais para capturar ou matar: caçar tatu, caçar um pato, caçar a onça”. Por outro lado, “cassar” significa “tornar nulo ou sem efeito: cassar os direitos, cassar o mandato”.

Para saber quando usar “caçar” ou “cassar” devemos atentar ao significado das palavras.

A palavra “casar”, por outro lado, não é lida da mesma forma de “caçar” e “cassar”.

No caso da palavra “casar”, o <s> tem o som de [z], por isso também a sua escrita não deve ser confundida com “caçar” e “cassar”. Por exemplo:

João vai **casar** com Maria.

Considere as palavras CAÇAR, CASSAR e CASAR apresentadas no quadro:

- Qual (is) possui o som de [s]?
- Qual (is) possui o som de [z]?
- Nenhuma das palavras apresentadas é escrita com a letra <z>. O que explica uma delas ser pronunciada com o som [z]?

2. Confira se você compreendeu a explicação do quadro e complete as orações com “caçar”, “cassar” e “casar”:

- “É proibido _____ animais silvestres nessa reserva ambiental.”
- “A família convidou um sacerdote amigo para _____ os noivos.”
- “O STF vai _____ o deputado porque desviou o dinheiro público.”

3. A partir das informações apresentadas na questão 1, observe o par de palavras abaixo e responda às questões:

POSSO – POÇO

- a) Qual é o som de <ss> na palavra “posso”?
- b) Qual é o som de <ç> na palavra “poço”?
- c) Na escrita, qual é a diferença entre as palavras “posso” e “poço”?
- d) Na pronúncia, qual é a diferença entre as palavras “posso” e “poço”?
- e) Utilize as palavras “posso” e “poço” e complete as frases abaixo:

Eu não _____ sair agora, pois preciso estudar para a prova de amanhã.

O _____ artesiano matou a sede de muita gente naquela comunidade pobre.

- f) Com seu professor e colegas, analise as frases e informe quais são as classes gramaticais das palavras “posso” e “poço” e qual a relação entre as classes às quais pertencem e o modo como são escritas.
- g) Crie uma frase/oração na qual sejam utilizadas as palavras “posso” e “poço” conforme a classe gramatical que exercem em uma frase.

4. Observe as palavras destacadas nas frases abaixo e realize as questões solicitadas:

- i. Quero fazer hidroginástica em uma piscina **rasa**.
- ii. Meu cachorro não é de **raça**. É um cachorro comum.
- iii. Por que a professora Maria chama o quadro de **lousa**?
- iv. Lá em casa tem o “dia da **louça**”. Hoje sou em quem lava.
- v. Em breve, quero construir uma **casa**.
- vi. Por mim, a **caça** deveria ser proibida.
- vii. A **fase** que vivemos agora é um desafio para todos.
- viii. O luar iluminou a sua **face**.
- ix. O rapaz foi **preso** injustamente.
- x. O **preço** dos alimentos aumentou muito esse mês.
- xi. O homem alcoolizado bebeu mais uma **dose** de whisky.
- xii. Maria sempre come um **doce** depois do almoço.

- a) Circule o <s>, <c> e <ç> das palavras.
- b) Qual é o som de <s> nas palavras destacadas?
- c) Qual é o som de <ç> nas palavras destacadas?
- d) Qual o som de <c> nas palavras destacadas?
- e) Com base nos seus conhecimentos sobre o som de <ss>, <ç> e <c>, complete a informação: O dígrafo <ss> e as letras <ç> e <c> tem o som de _____.
- f) Pesquise outras palavras escritas com <ç> e <c> com som de /s/ e as escreva na tabela abaixo:

Palavras com <ç>	Palavras com <c> no meio da palavra diante de <e> e <i>

As atividades do quarto bloco permitem refletir sobre a correspondência dos sons de <ss>, <ç> e <c> em contexto intervocálico e sobre a diferença do valor fonêmico entre esses grafemas e o grafema <s> que, entre vogais, sempre deve ser lido como /z/.

Em relação ao exercício 2, é esperado que o aluno perceba que o <ss> e o <ç> de “posso” e “poço” possuem o mesmo som, mas que a pronúncia dessas palavras é diferente. Enquanto “posso” se realiza como /'pɔ.Su/, “poço” se realiza como /'po.Su/. Assim o “o” da primeira sílaba de “posso” tem som aberto (vogal média baixa), enquanto o “o” da primeira sílaba de “poço” tem som fechado (vogal média alta).

Nessa atividade é solicitado que o aprendiz identifique, com o apoio dos colegas e do professor, a classe gramatical das palavras “poço” e “posso”. A interação possibilitada pela sua realização é um importante momento para a aprendizagem das regras ortográficas, pois possibilita o confronto de diferentes hipóteses. A verbalização das hipóteses “cria as condições para que possam explicá-las, justificá-las, explicitando o que antes era intuitivo” (NÓBREGA, 2013, p. 13). Além disso, cria condições para que os aprendizes usem a linguagem para falar da própria linguagem e que formulem regras explicativas ainda sem a terminologia gramatical.

Essas atividades permitem que o professor explore a representação dos sons, para que o aluno perceba que os fonemas são peças que se combinam para formar palavras e para que se recorde que as letras (ou os nomes das letras) podem enganar o usuário “já que elas guardam valores diferentes dentro de uma só representação” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2016, p. 172).

O quinto e último bloco de atividades que elaboramos para o ensino de regras dependentes de contexto grafêmico tem o objetivo de promover a percepção de que enquanto o <s> em posição intervocálica possui o valor /z/ o mesmo não ocorre com o <s> antecedido de consoante. Um <s> antecedido de consoante sempre terá o valor /s/ e nunca /z/. O objetivo das atividades consiste em reforçar a constatação de que o valor sonoro de <s> está diretamente relacionado ao contexto de aparecimento desse grafema na palavra.

Quadro 31 – Bloco 5: Atividades para a aprendizagem das regras dependentes de contexto grafêmico

1. Observe as palavras disponibilizadas no quadro a seguir:

Bolsa – Sensato – Tesoura – Diverso – Rosa – Asilo – Persiana – Desejo – Conversa – Pulso – Densidade –

Visita – Urso – Canso – Curiosidade – Consultório –
Persuasivo – Manso – Ansiedade

- Circule o <s> de cada uma das palavras do quadro.
- Tampe o seu nariz, pronuncie cada uma das palavras do quadro e descubra em quais palavras há uma vogal nasalizada.
- Pinte de azul todas as palavras que possuem vogal nasal.
- Separe as palavras do quadro em dois grupos, conforme solicitado nas colunas abaixo:

Palavras escritas com <s> com som de “z”	Palavras escritas com <s> com som de “s”	Palavras escritas com <s> após vogais nasalizadas

- Agora, circule a letra que está imediatamente antes e a letra que está imediatamente depois do <s> em cada uma das colunas.
- As letras que você circulou na primeira coluna são vogais ou consoantes?
- As letras que você circulou na segunda coluna são vogais ou consoantes?
- Qual é a letra que você circulou na terceira coluna e que é responsável pela nasalização das vogais das palavras?
- A partir das conclusões obtidas com a realização das questões anteriores complete as sentenças:
 - A letra “s” tem o som de _____ quando aparece entre _____.
 - A letra “s” tem o som de _____ quando antecedida por uma _____ e sucedida por uma _____ e quando aparece depois de uma vogal _____.

2. Pesquise, em livros, revistas ou outros materiais, palavras em que o <s> aparece entre consoante e vogal ou após vogais nasalizadas e observe o som que o <s> tem quando você lê essas palavras.

Fonte: Elaboração própria.

O exercício 1 demanda a observação e a análise de um conjunto de palavras grafadas com <s> em contexto intervocálico e entre consoante e vogal e após vogal nasalizada. O exercício 2, por sua vez, solicita a realização de uma pesquisa de palavras em que o <s> apareça entre vogais e em que apareça antecedido por consoante e sucedido por vogal e após vogais nasalizadas. Essa investigação pode permitir que o aprendiz observe a existência de um “padrão de frequência” de aparecimento de determinada letra antes de <s>. É o caso de <s> que sucede a letra “n” utilizada para representar a nasalização de vogais (FARACO, 2012). Com os exercícios desse bloco, o aluno pode observar que <s> entre vogais orais sempre tem o som de [z], diferente do que ocorre com esse grafema entre uma vogal nasal e uma vogal oral.

Os exercícios correspondentes às regras dependentes de contexto grafêmico, apresentados nessa seção, demonstram que o valor do grafema <s> como /s/ ou /z/ depende do contexto no qual está inserido, ou seja, entre vogais vale /z/ e entre consoante e vogal vale /s/. Além disso, demonstram que os grafemas <ss>, <ç> e <c> diante de <e> e <i> sempre valem /s/.

Eles apresentam estratégias que podem ser utilizadas para motivar a reflexão do aluno para a análise da relação entre fonemas e grafemas a partir de sua posição na palavra e promovem o desenvolvimento do conhecimento fonêmico que ocorre quando os estudantes são motivados a atentar para os valores que as letras podem assumir conforme as restrições impostas pelo contexto fonológico.

4.2 Atividades que envolvem a regularidade contextual de <s> no interior de palavras

As atividades que envolvem a regularidade contextual de <s> no interior de palavras estão organizadas em um único bloco que intenciona promover o ensino e a aprendizagem de <s> em contexto em que esse grafema está entre ditongo e vogal como ocorre, por exemplo, com as palavras “lousa”, “causa”, “ousar”. Nesse ambiente, o grafema <s> possui o som de [z]⁵³.

Não identificamos, na análise da amostra de erros gráficos, grafias não convencionais relacionadas a essa regularidade, porém decidimos apresentar um bloco de exercícios para o seu ensino por ser esse o único contexto em que o uso de <s> é regular entre duas vogais. Saber que o <s> deve ser usado entre ditongo e vogal ajuda o aluno a analisar com mais cuidado os casos em que o <s> concorre com o <z> em contexto em que existem vogais. No quadro a seguir, referente ao primeiro bloco, apresentamos os exercícios dessa seção.

Quadro 32 – Bloco 1: Atividades para aprendizagem da regularidade contextual de <s> no interior de palavras

1. Há uma regra ortográfica que determina que **depois de ditongo** o som do [z] da palavra deve ser registrado com <s>.

São exemplos dessa regra as palavras:

⁵³ Em um contexto intervocálico em que /z/ não é antecedido por ditongo temos uma relação cruzada, ou seja, o /z/ pode ser representado por <s> ou <z> como nas palavras “casar” x “azar”, “meses” x “luzes”, por exemplo.

CAUSA, LOUSA, OUSAR

A respeito dessas palavras realize as questões solicitadas:

- a) O <s> das palavras destacadas tem o som de [s] ou [z]?
- b) Circule o encontro vocálico dessas palavras.
- c) Informe por que essas palavras são consideradas ditongos.
- d) Sublinhe a letra que vem antes e a letra que vem depois do <s> em cada uma das palavras.
- e) As letras sublinhadas são vogais ou consoantes?
- f) A palavra “causa”, assim como “casa” é escrita com a letra <s>. Por que essa letra, nessas palavras, tem o som de [z] e não de [s]?

2. Observe a imagem do rótulo do produto “Maizena” e as informações sobre essa marca:



Maizena é a marca comercial de um amido de milho criado nos Estados Unidos em 1842.
(Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Amido_de_milho>.)

- a) Conforme a regra ortográfica, após o ditongo emprega-se a letra <s> para representar o som de [z]. A palavra “MAIZENA”, escrita no rótulo do produto, respeita essa regra?
- b) Além da palavra “MAIZENA”, a palavra “MAISENA” também existe.
 - Consulte o dicionário e registre o seu significado.
 - Explique por que, no dicionário, “maisena” está escrita com <s> e não com <z>.
- c) A partir da informação apresentada ao lado da imagem do rótulo de “MAIZENA”, como podemos explicar o fato de a palavra estar escrita com <z> e não com <s>?

3. A partir das conclusões obtidas com a realização dos exercícios desse bloco explique a regra que determina como o som de [z] deve ser escrito entre ditongo e vogal. Reúna-se com seu colega e escrevam as palavras que vocês lembrarem ou pesquisarem com o uso de <s> nesse contexto.

Fonte: Elaboração própria.

O exercício 1 apresenta, em seu enunciado, a regra regular que determina o uso do grafema <s> para representar /z/ em contexto no qual esse fonema é antecedido por ditongo e sucedido por vogal. As atividades estão organizadas de modo a permitir que o aluno confirme a regra informada no enunciado do exercício. Cabe a ele realizá-las e confirmar essa regra contextual. Trata-se de uma atividade de constatação de uma regra previamente apresentada.

A atividade 2, no entanto, busca “desestabilizar” a “certeza” quanto à regra que determina “que depois de ditongo o som de [z] da palavra deve ser registrado com <s>”, tal como foi apresentado no enunciado do exercício 1. Ele é introduzido com a imagem do rótulo do produto “maizena”, o qual é apresentado como “marca comercial de um amido de milho criado nos Estados Unidos em 1842”. Ao observar a escrita dessa palavra, o estudante deve constatar que ela não respeita a regra ortográfica que determina o emprego de <s> para o som de [z] após ditongo e antes de vogal. Por isso, a questão “b” do exercício propõe que ele consulte o dicionário para averiguar o significado da palavra “maisena” e explique por que, ali, a palavra está escrita com <s> e não com <z>. E a questão “c”, por sua vez, propõe que conclua por que a palavra “Maizena” escrita na imagem do rótulo do produto não segue a regra que determina a escrita de <s> ao invés de <z> após ditongo e antes de vogal.

Pretendemos que o estudante conclua, a partir da informação fornecida ao lado da imagem do rótulo, que “Maizena” é o nome de uma marca, portanto, um nome próprio, o que justifica sua escrita com <z>. Além disso, o professor pode lhe informar que é uma palavra estrangeira, a qual, provavelmente, deriva da palavra “maíz” que em Língua Espanhola significa “milho”. Essa palavra se trata de uma exceção à regra e por ser o nome de um produto bastante conhecido pode gerar dúvidas quanto à regra que determina o uso de <s> entre ditongo e vogal.

O exercício 3, por fim, busca sedimentar a regra que determina o uso de <s> para representar /z/ entre ditongo e vogal e, por isso, faz um convite ao estudante e ao seu colega para conversarem sobre a regra de uso de <s> nesse contexto e para que pesquisem novas palavras que a justifiquem.

Essas atividades podem contribuir com a aprendizagem da regularidade contextual que determina a escrita de <s> entre ditongo e vogal para a superação de dúvidas que possam surgir no registro de palavras caracterizadas por esse contexto. Além disso, como dissemos no início dessa seção, esse conhecimento pode contribuir também para que os alunos avaliem com maior cuidado os contextos em que <s> surge no interior de palavras entre vogais nos quais concorre com <z>.

4.3 Atividades que envolvem regularidades morfológico-gramaticais

Neste grupo de atividades reunimos as propostas de ensino que focalizam as relações entre sonoridade e grafema relacionadas ao funcionamento da morfologia da

língua, especificamente quanto à grafia de sufixos derivacionais e flexionais, pois a grafia de morfemas lexicais será explorada na seção 5.4 deste capítulo. As atividades apresentadas, aqui, abordam a grafia de sufixos derivacionais, constituídos pelos grafemas <s> e <z>, e flexionais, constituídos por <ss>.

Os sufixos derivacionais para os quais propomos atividades são “-ês/esa”, “-ez/eza” e “-oso/osa”. Os erros gráficos envolvendo esses fenômenos foram mínimos nos dados analisados. Identificamos apenas um erro ortográfico no uso de “-ez”, na palavra RAPIDES, escrita por uma aluna do 9ª ano do EF e quatro ocorrências no uso do sufixo “-oso”, na palavra FURIOZOS, escritas por um estudante de 6º ano. A proposição das atividades que envolvem esses sufixos não se justifica, portanto, pelo número de ocorrências identificadas na amostra, mas pelo fato serem casos de regularidade morfológico-gramatical possíveis de serem ensinados por meio de regra que determina a sua escrita e por se somar à proposta de ensino de regularidades na representação de /s/ e /z/, apresentadas neste capítulo.

Além disso, a sua baixa frequência nos textos dos alunos não significa que não sejam motivo de dúvidas, pois, como lembra Morais (2007), quando o aluno compõe o seu texto, escolhe as palavras em função do seu repertório vocabular e de restrições como tema, gênero, objetivos, interlocutor, etc. e nada garante que em seus escritos apareçam palavras que contenham as correspondências som-grafia que gostaríamos de sondar se ele já dominou.

Os sufixos “-ês” e “-ez”, de um lado, e os sufixos “-esa” e “-eza”, de outro, apresentam “a mesma sequência fonética, mas sentidos e/ou funções diferentes (ROCHA, 1999, p. 110). Ou seja, são sufixos homófonos e, por isso, podem ser confundidos caso o estudante não conheça a regra que determina o uso de cada um. Saber quando usar “-ês”/“-esa” e “-ez”/“-eza” requer que se observe a função gramatical que possuem na palavra.

Usamos “-ês”/“-esa” na escrita de adjetivos que indicam a procedência ou o lugar onde a pessoa nasceu (norueguês/portuguesa), bem como na indicação de títulos de nobreza (“princesa”, “duquesa”). Por outro lado, escrevemos com “-ez”/“-eza” os substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o som [eza] (“beleza”, “riqueza”).

A escrita da palavra RAPIDES, por exemplo, para “rapidez” pode indicar não apenas o desconhecimento da regra que determina a escrita do sufixo “-ez” que marca esse substantivo derivado de um adjetivo, mas pode indicar, também, a inclinação do

aprendiz a usar o <s> com o valor de base que possui no alfabeto. Esse fato, como já mencionado, justifica a alta frequência de uso do <s> intervocálico responsável por 37% dos erros de “representação de /s/”. Um estudante que escolhe as letras que usa nas palavras com base no valor que elas possuem no alfabeto pode vir escrever as palavras “baronesa”, “franceses” e “nervoso” como BARONEZA, FRANCEZES e NERVOZO, porque é o som de [z] que escuta quando as pronuncia.

Em relação aos sufixos flexionais, a análise dos dados apresentados no capítulo anterior demonstra dificuldades dos estudantes no registro ortográfico da desinência modo-temporal-aspectual do pretérito imperfeito do subjuntivo. Assim como ocorre em outros tempos verbais, no pretérito imperfeito do subjuntivo, as categorias de tempo, modo e aspecto são representadas por um único formativo, a desinência modo-tempo-aspectual (MTA) que ocorre mais próxima do radical, como o “-sse” de “pensassem” (modo subjuntivo, tempo pretérito e aspecto imperfectivo). As categorias de número e pessoa, por sua vez, são veiculadas pelas desinências número-pessoal (NP) como o “-m” de “pensassem” (número plural, pessoa 3ª).

Este morfema verbal assim como qualquer outro morfema verbal, se caracteriza pela não-opcionalidade. Ou seja, os morfemas verbais “constituem um sistema fechado, e não depende da vontade do falante criar novas formas verbais de um determinado verbo” (ROCHA, 1999, p. 204). Portanto, a escrita da desinência dos verbos é altamente regular e uma vez memorizada pode ser utilizada para a escrita de qualquer verbo que precisa ser flexionado com as desinências possíveis da língua portuguesa.

Na amostra, identificamos 14 palavras com erros no uso do registro da desinência modo-temporal do pretérito imperfeito do subjuntivo: 8 foram escritas por alunos do 6º ano do EF, 2 por alunos do 9º ano do EF e 4 por alunos da 3ª série do EM. Em 7 dessas ocorrências, os estudantes registraram a desinência modo-temporal-aspectual com <s> ao invés de <ss> (“abrisse”, “passasse”, “partisse”, “conseguisse”, “aceitasse”, “amasse”, “ajudasse”, “pensassem” foram escritas como ABRISE, PASSASE, PARTISE, CONSEGUISE, ACEITASE, AMASE, AJUDASE, PENSASEM); em 3 houve a substituição de <ss> por <c> (“moresse”, “fossem”, “falassem” foram escritas como MORECE, FOSEM, FALACEM); 1 foi registrada com <sc> ao invés de <ss> (“explodisse” foi escrita como EXPLODISCE); e em 2 a desinência modo-temporal-aspectual foi confundida com o pronome “se” e, por isso,

segmentada da palavra (“tratassem” e “levasse” foram escritas como TRATA-SEM, LEVA-SE).

As atividades propostas na seção pretendem contribuir para o desenvolvimento da consciência morfológica que diz respeito à habilidade de reconhecer e refletir sobre os morfemas que constituem as palavras da língua e, de forma específica, para o ensino da ortografia da desinência modo-temporal “-sse” de verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo e de palavras constituídas pelos sufixos “-ês”/“-esa” “-ez”/“-eza” e “-oso”/“-osa”.

A) Sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

Os sufixos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza” são homófonos, ou seja, são pronunciados da mesma forma, porém, escritos de modos diferentes e possuem funções morfológicas distintas. As atividades relacionadas a esses sufixos estão organizadas em sete blocos: os quatro primeiros focalizam as funções de “-ês” e “-esa” e os três últimos, as funções de “-ez” e “-eza” e sua comparação com os homófonos “-ês” e “-esa”.

O primeiro bloco de atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza” apresenta os conceitos de radical e sufixo com o propósito de que os estudantes reconheçam “-ês” e “-esa” como sufixos constitutivos de palavras. Inicialmente, no quadro abaixo, como constitutivos das palavras “chinês” e “chinesa”, derivadas da palavra “China”, indicativa de lugar.

Quadro 33 – Bloco 1: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Observe o par de palavras destacadas abaixo:

CHINÊS – CHINESA

- a) As palavras “chinês” e “chinesa” são derivadas de uma palavra que faz referência a um país. Qual?
- b) Observe o conjunto de palavras abaixo:

CHINA – CHINÊS – CHINESA

- Qual é a parte dessas palavras que se repete? Circule-a em cada palavra.
- c) Agora, leia o texto do quadro a seguir:

Denomina-se **radical** ou **morfema lexical** a parte da palavra que retém o seu significado básico. É o núcleo da palavra. É a parte que serve de base para o surgimento de outras da mesma família.

- A partir da informação desse quadro e do que você realizou na questão anterior, escreva **qual é o radical** ou a “parte que se repete” nas palavras “China”, “chinês” e “chinesa”: _____.
- d) Se você apagar/riscar o radical da palavra “chinês”, o que resta?
 e) Se você apagar/riscar o radical da palavra “chinesa”, o que resta?
- f) Leia o quadro abaixo e descubra como são denominados os segmentos “-ês” e “-esa” das palavras “chinês” e “chinesa”. Na sequência, complete o fragmento textual com as informações correspondentes.

Denomina-se **sufixo derivacional** o morfema que é adicionado ao radical da palavra da qual deriva.

Desse modo, na palavra “chinês”, o sufixo “-ês” une-se ao radical “chin-” e, na palavra “chinesa”, o sufixo “-esa” une-se ao radical “chin-”. Portanto, “chinês” e “chinesa” provêm, isto é, são derivadas da palavra China que é a sua palavra base.

- O radical das palavras “chinês” e “chinesa” é _____. O sufixo da palavra “chinês” é _____ e o sufixo da palavra “chinesa” é _____. Essas palavras derivam da palavra _____.

Fonte: Elaboração própria.

Com essas atividades, buscamos desenvolver a compreensão de que, além dos conhecimentos fonológicos, também o conhecimento morfológico promove a aprendizagem da ortografia, pois está ligado à habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem uma palavra e manipulá-los conscientemente.

Assim, para a ortografia, esse conhecimento contribui para que sejam resolvidas as dúvidas na grafia de palavras formadas por sufixos com representações fonêmico-grafêmicas competitivas, como é o caso dos sufixos “-ês”/“-ez” e “-esa” e “-eza”.

O bloco 2 é composto por 3 exercícios que dão sequência às reflexões iniciadas nas atividades do bloco 1.

Quadro 34 – Bloco 2: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Sobre as palavras “chinês” e “chinesa” analisadas no bloco anterior, leia o quadro a seguir:

Como você viu na atividade anterior, as palavras “chinês” e “chinesa” são derivadas do substantivo “China”. Veja:

CHINA é o nome de um país.

CHINÊS e **CHINESA** são palavras conhecidas como “gentílicos”, do latim *gentilicius* que significa “relativo a família”, “relativo a Estado/nação”.

Os gentílicos são uma classe de palavras que exercem a função de adjetivos pátrios quando qualificam pessoas, objetos, fatos, instituições, etc. de acordo com a sua origem ou referência geográfica.

A formação do gentílico “chinês” é resultado da união do radical “**CHIN-**” (da palavra base “China”) e o sufixo “**-ÊS**”; e a formação do gentílico “chinesa” é resultado da união de “**CHIN-**” e “**-ESA**”. O “-ês” designa nomes no gênero masculino e o “-esa” nomes no gênero feminino.

Dizemos que o radical e o sufixo são **morfemas** de uma palavra. Nem todos os gentílicos são formados pelos morfemas “-ês” e “-esa” (por exemplo, dizemos “brasileiro” e “brasileira” e não “brasilês” e “brasileza”).

Porém, sempre que um gentílico tiver em sua formação morfológica os sufixos “-ês” e “-esa”, esses devem ser escritos com a letra <s> porque a regra ortográfica determina que essa letra é a que constitui a sua escrita.

Cuidado!!! Não confunda o “-ês” e o “-esa” de “chinês” e “chinesa” com os sufixos de mesmo som “-ez” e “-eza” de “lucidez” e “certeza”.

Vamos ver se você entendeu a formação morfológica de gentílicos apresentada no quadro! Com base nas conclusões obtidas com a sua leitura, complete as frases abaixo com o adjetivo pátrio adequado.

- i) A escritora J. K. Rowling nasceu em Yate, Inglaterra, no dia 31 de julho de 1965. Portanto, ela é uma cidadã _____.
- ii) Portugal foi o país que colonizou o Brasil. Por causa disso, a língua oficial de nosso país é a língua _____.
- iii) A Torre Eiffel é um monumento _____ e está localizado na cidade de Paris, na França.
- iv) Hiroshima é uma cidade _____. A bomba atômica lançada na Segunda Guerra Mundial as destruiu e matou muitos japoneses residentes nessa cidade.
- v) Você sabia que a origem da vaca da raça _____ é mesmo da Holanda? Eu pensei que fosse apenas um nome, mas descobri que ela é mesmo originária desse país.

2. Leia o diálogo entre as amigas Ana e Maria e observe o uso dos sufixos “-ês” e “-esa” para a formação de gentílicos.

Ana: Hoje, eu almocei em um restaurante libanês.

Maria: Que legal! A comida estava boa?

Ana: Sim. Eu adoro comida libanesa.

- a) Identifique quais palavras são utilizadas por Ana para qualificar:
 - Restaurante:
 - Comida:

- b) As palavras utilizadas por Ana para qualificar “restaurante” e “comida” são conhecidas como “gentílicos” que exercem a função de “adjetivos pátrios”. Retome o quadro de leitura do exercício 1 e escreva porque as palavras usadas por Ana exercem essa função.
- c) A palavra “libanesa” no sintagma “comida libanesa” sugere que o restaurante onde Ana almoçou trabalha com um cardápio de comidas típicas de qual país?

3. Observe a frase abaixo, escrita por um aluno do 6º ano do EF. Converse com seus colegas e identifique o erro ortográfico dessa frase e o que é preciso para que a palavra fique correta.

“Quem mora na Noruega é noruegês”.

Fonte: Elaboração própria.

As atividades desse bloco retomam o conceito de radical, palavra primitiva (ou palavra base) e sufixos, explorados no bloco anterior, e apresentam como “gentílicos” as palavras constituídas pelos sufixos “-ês” e “-esa”, os quais “exercem a função de adjetivos pátrios quando qualificam pessoas, objetos, fatos, instituições, etc. de acordo com a sua origem ou referência geográfica”.

Com elas, pretendemos que o estudante compreenda que os sufixos “-ês” e “-esa” têm a função de acrescentar ao elemento que lhe serve de base, uma ideia secundária (derivação) e, ainda, enquadrar a palavra em uma outra classe gramatical. As palavras derivadas constituídas com “-ês” e “-esa” formam adjetivos derivados de substantivos. Desse modo, ao acrescentarmos ao radical “chin-” o sufixo “-ês” ou “-esa”, estaremos, de um lado, adicionando à significação básica contida no morfema lexical uma ideia acessória, que é a indicação de um lugar de origem e, de outro lado, estaremos enquadrando a palavra na classe gramatical dos adjetivos⁵⁴.

Em relação ao último exercício do bloco, é esperado que o aluno observe que a grafia “noruegês”, “escrita por um aluno do 6º ano do EF”, está incorreta porque não seguiu a regra regular contextual que determina o uso de <gu> para representar /g/ diante da vogal <e>. É uma atividade que permite retomar a representação gráfica do fonema /g/, conforme o contexto em que aparece na palavra.

O terceiro bloco de atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza” dá continuidade às reflexões sobre a constituição

⁵⁴ Esse é um caso em que a derivação promove a mudança de classe da palavra. No entanto, isso nem sempre ocorre. Conforme Gonçalves (2019, p. 92), “há processos morfológicos claramente analisáveis como derivacionais, mas não promovem qualquer alteração categorial”.

morfológica de gentílicos e adjetivos pátrios. As atividades buscam enfatizar as diferenças gráficas entre gentílicos/adjetivos pátrios no plural e no singular, processo que já apareceu no exercício 1, do segundo bloco. Pretendemos que o aluno perceba que o morfema indicativo de origem e nacionalidade compõe tanto o gentílico/adjetivo pátrio no singular quanto no plural, mas que, devido à flexão de número, ocorrem mudanças na constituição gráfica e sonora das palavras.

Quadro 35 – Bloco 3: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Observe o par de palavras abaixo. Os números 1, 2 e 3 indicam o radical, sufixo e marca de plural das palavras “chinês” e “chineses”.

Chinês

1	+	2
CHIN		ÊS

Chineses

1	+	2	+	3
CHIN		ES		ES

- a) Qual parte das palavras “chinês” e “chineses” que é indicada no número 1?
 - () radical
 - () sufixo derivacional indicador de origem/nacionalidade
 - () flexão de plural
- b) Qual é a parte das palavras “chinês” e “chineses” que é indicada no número 2?
 - () radical
 - () sufixo derivacional indicador de origem/nacionalidade
 - () flexão de plural
- c) O sufixo que determina a marca de plural da palavra “chineses” está indicado em qual número?

2. Observe a parte destacada nas palavras abaixo:

CHINÊS – CHINESES

- a) Qual é a diferença no som das letras destacadas nessas palavras?
- b) Converse com seus colegas e discutam porque o som de <s> muda na pronúncia dessas palavras.

3. Observe, novamente, as palavras “chinês” e “chineses” abaixo:

CHINÊS – CHINESES

- a) Circule qual é a sílaba tônica em cada uma delas.
- b) Você percebeu que a palavra “chinês” possui acento circunflexo (^), enquanto a palavra “chineses” não possui. Leia o quadro abaixo e descubra por que isso acontece.

Na língua portuguesa, **acentuam-se as palavras oxítonas** (isto é, que possuem a última sílaba tônica) quando **terminadas em <a>, <e> e <o> seguidas ou não de <s>**, como nas palavras

“carajá/marajás”, “café/vocês”, “avô/avós”.

A palavra “chinês” possui acento porque é uma **oxítona terminada em <e(s)>**.

Por outro lado, a palavra “chineses” **não é acentuada graficamente** porque é uma **paroxítona** e as paroxítonas terminadas em <e(s)> não são acentuadas graficamente.

- c) A partir da leitura desse quadro, converse com seus colegas e conclua por que a palavra “inglês” recebe acento e a palavra “ingleses” não recebe.

4. Observe a propaganda publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, na edição de 12/10/1960, na qual se anunciava, há alguns anos, o cinema no bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo.



Fonte: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2487447164639990&set=gm.566118577255269&type=3&theater>>.

- a) Conforme a regra ortográfica que determina a escrita de gentílicos, a palavra “japoneses” deve ser escrita com <s> e não com <z>. Converse com o seu colega sobre a regra ortográfica que determina a escrita dessa palavra e a registre nas linhas abaixo:

Fonte: Elaboração própria.

Os exercícios deste bloco revisam os conteúdos sobre radical e o sufixo “-ês”, indicativo de origem e nacionalidade, abordados nos blocos anteriores, e incluem a noção de desinência de número, a partir da análise da palavra “chineses”, forma plural da palavra “chinês”. O objetivo é promover a reflexão de que há uma mudança fonológica no /s/ do sufixo “-ês”, quando ocorre a pluralização do adjetivo que indica origem e nacionalidade. Além disso, também ocorre uma mudança gráfica, já que o “-ês” perde o acento circunflexo (^) com a flexão de plural.

Nesses termos, enquanto na palavra “chinês”, o <s> do sufixo “-ês” vale /s/, na palavra “chineses” vale /z/. Pretendemos que o aluno observe que mesmo que o /s/ do sufixo “-ês” mude de som, a grafia é a mesma porque o sufixo é o mesmo. “Chineses” é a flexão plural da palavra “chinês”, a qual é derivada, por sua vez, da palavra “China”.

A mudança no som de /s/ para /z/ ocorre porque, para a pluralização dos adjetivos terminados com “-ês”, é aplicada a regra de epêntese, o que resulta em mudanças morfofonêmicas na flexão de plural. A pluralização da palavra “chinês” segue o esquema “Radical + Vogal Temática + Desinência de número” (R + VT + DN), isto é, ao radical “chinês” é acrescentada a vogal temática “e” e a desinência de número “s”. A mudança de tonicidade provocada pela flexão de plural do adjetivo pátrio provoca a perda do acento diacrítico (^).

Assim, os exercícios propõem que o aprendiz reflita, com os colegas, sobre as mudanças morfofonológicas decorrentes da alomorfia da desinência “-es” na palavra “chineses”, sobre as regras de acentuação gráfica que justificam o acento circunflexo em “chinês” e sua ausência em “chineses” e sobre a representação gráfica do sufixo flexionado “-eses”. A interação entre os estudantes para a elaboração de regras favorece o desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever os fatos observados e, posteriormente, para “fazer uso dessas regularidades em práticas de linguagem que envolvam maior complexidade, como a produção de textos” (NÓBREGA, 2013, p. 127).

Além disso, mesmo que não use uma terminologia gramatical, o exercício da metalinguagem, de criação da regra, permite ao aluno compreendê-la e internalizá-la. Esse processo é muito diferente de receber uma regra pronta sem qualquer tipo de atividade que o faça refletir sobre ela.

O quarto bloco de atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos em questão apresenta a sua utilização em palavras que designam pertencimento social e outros locais de origem além dos que fazem referência a países.

Quadro 36 – Bloco 4: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Observe o quadro a seguir e realize as questões solicitadas.

FREGUÊS – MARQUÊS – CAMPONÊS – BURGUÊS

- a) Utilize as palavras do quadro para completar as orações a seguir:
- Na Idade Média, ele vivia em um território chamado **marca**. E por isso era chamado de _____.
 - Na Idade Média, ele vivia em um local chamado **burgo**. Por isso, era chamado de _____.
 - Na Idade Média, ele vivia em uma **freguesia** (local sediado por uma igreja paroquial que servia também para a administração civil) e por isso era chamado de _____.
 - Ele mora no **campo**. É um _____.
- b) Você seguiu alguma pista para identificar qual palavra do quadro corresponde a cada oração? Se sim, que pista foi essa?
- c) Qual é o sufixo comum a todas as palavras do quadro?

2. As orações do exercício 1 apresentam o sentido original das palavras do quadro. Porém, com o tempo, elas podem adquirir novos significados. Observe as palavras destacadas nas orações abaixo e discuta, com o seu colega, o seu sentido atualizado. Se necessário, consulte o dicionário.

- a) Luiz só corta o cabelo na barbearia “O Bigode”. Ele é **freguês** há muitos anos.
- b) Não vou assistir ao jogo entre os times de futebol do Peru e do Brasil. Não tem graça. O Peru é **freguês** do Brasil.
- c) João se ofendeu quando eu disse que concordo com a taxação das grandes fortunas. O sujeito ganha um salário mínimo, mas acha que é **burguês**.
- d) O grupo de **camponeses** exige do governo paraguaio a entrega de milhares de hectares de terras fronteiriças que estão ocupadas e exploradas por ricos fazendeiros originários do Brasil, conhecidos como “brasiguaios”.

3. Qual é o gênero feminino das palavras elencadas abaixo?

- Burguês:
- Camponês:
- Freguês:
- Marquês:

4. Escreva uma oração com cada uma das palavras escritas no exercício anterior.

5. Com a realização dos exercícios anteriores você observou que “-ês” e “-esa” não são sufixos exclusivos para a formação de gentílicos (japonês, japonesa, francês, francesa, etc.). Converse com seu professor e colegas e escrevam em que outras situações é possível usar os sufixos “-ês” e “-esa”.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro exercício do bloco apresenta um quadro com as palavras “burguês”, “camponês”, “freguês” e “marquês”, que devem ser utilizadas para completar as lacunas de frases nas quais é apresentado o seu significado. Além de orientar o estudante a identificar o sufixo comum dessas palavras, permite motivá-lo a refletir sobre como é possível, sem o uso de um dicionário, relacionar cada palavra do quadro com o seu significado. Esperamos que o aprendiz observe o radical das palavras

destacadas nas frases e que as compare com as palavras do quadro, relacionando os pares “marca-marquês”, “burgo-burguês”, “freguesia-freguês” e “campo-camponês”.

Enquanto, no primeiro exercício, é apresentado o sentido original das palavras “burguês”, “camponês” e “freguês”, no exercício 2 o aluno é desafiado a interpretar o sentido atualizado dessas palavras nas orações apresentadas. Para isso, deve acessar os seus conhecimentos prévios ou consultar o dicionário, caso necessário. Essa atividade permite aliar a análise da estrutura das palavras “burguês”, “camponês” e “freguês” com a reflexão sobre o seu significado, e perceber como os sentidos dessas palavras foram modificados no processo das interações sócio-históricas, o que confirma que a palavra não é uma unidade “neutra”, ela é a sua história (BAKHTIN, 1997).

O último exercício propõe que o aprendiz converse com o professor e os colegas para refletirem (e escreverem) em quais situações é possível o uso dos sufixos “-ês” e “-esa” para além do seu emprego na constituição de adjetivos pátrios. Essa atividade é uma oportunidade para que revisem as diversas ocasiões em que os sufixos “-ês” e “-esa” aparecem. Esperamos que, a partir dos exercícios desse bloco, o aprendiz possa concluir que esses sufixos são utilizados tanto para a formação de adjetivos pátrios quando para indicar locais de origem e pertencimento. Porém, a partir da realização do exercício 3 e dos debates em sala de aula, é possível que os alunos constatem que especificamente em relação ao sufixo “-esa”, ocorre a formação de substantivos de gênero feminino, dentre os quais, os indicativos de nobreza, como nas palavras “princesa”, “duquesa”, “baronesa”.

Após as atividades relacionadas ao ensino da sufixação derivacional de “-ês” e “-esa”, introduzimos, com as atividades do próximo bloco, a apresentação da regra que determina a escrita de palavras grafadas com os sufixos “-ez” e “-eza” e como as palavras que os possuem são estruturadas.

Quadro 37 – Bloco 5: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Leia o texto intitulado “O mestre e o seu discípulo” e realize a questão solicitada.

“O mestre e o seu discípulo”

Um dia, o discípulo e seu mestre caminhavam pelo jardim quando o discípulo, angustiado pela dúvida que o afligia, resolveu perguntar: “Mestre, o que define o gentil, o puro, o sensato e o rico?”

“Ora, meu caro discípulo, o que os define é a sua qualidade, a sua condição, o que lhe é próprio, o seu estado. O que seria do gentil sem a sua gentileza? O que seria do puro sem a sua pureza? A sensatez é a propriedade do sensato, assim como a riqueza é a condição do rico.

Fonte: Texto elaborado para fins didáticos.

a) Identifique a palavra do texto que pertence ao mesmo grupo lexical (“mesma família”) da palavra:

- Gentil:
- Puro:
- Sensato:
- Rico:

2. Leia o fragmento a seguir e descubra por que as palavras GENTILEZA, PUREZA, RIQUEZA e SENSATEZ são escritas com os sufixos “-eza” e “-ez”:

Os **sufixos “-eza” e “-ez”** são formadores de palavras derivadas que realizam a **função de substantivos abstratos** nas orações.

Esses sufixos remetem a noções de **‘qualidade’, ‘propriedade’, ‘estado’ e ‘modo de ser’**.

Assim, por exemplo, a palavra “riqueza” significa “estado ou qualidade do que é rico”; e a palavra “sensatez” significa “estado ou qualidade do que é sensato”.

Esses “estados” e “qualidades” não têm existência própria e dependem de algo ou alguém para existir. Algo ou alguém possui o “estado ou a qualidade do que é gentil = gentileza”; algo ou alguém possui o “estado ou a qualidade do que é puro = a pureza”.

Os sufixos de GENTILEZA, PUREZA, RIQUEZA e SENSATEZ são escritos com <z> porque são substantivos abstratos derivados dos adjetivos GENTIL, PURO, RICO e SENSATO, respectivamente.

Atenção! Há algumas palavras que são escritas com <eza> por razões etimológicas e, portanto, não sufixal. É o caso da palavra “fortaleza” que é um empréstimo francês e, portanto, não é formada por derivação sufixal como ocorre com as palavras “riqueza”, “sensatez” e “pureza”. Também a palavra “natureza” é escrita com <z> por razões de etimologia e não de derivação sufixal.

3. Leia a continuação da história “O mestre e seu discípulo” e, a partir de seus conhecimentos sobre o uso dos sufixos “-ez” e “-eza”, complete os espaços com as palavras correspondentes.

O discípulo nunca havia pensado da forma como o mestre lhe falara. Considerou: “De fato, o que define os homens, os objetos, as entidades é a qualidade que lhes corresponde, sua condição, seu modo de ser, seu estado e sua propriedade”. Animado, decidiu completar a reflexão do mestre que o ouvia com atenção.

Então, amabilíssimo mestre, a _____ é o estado daquilo que é ácido; a _____ daquilo que é delicado. A _____ é o que define o rico, assim como a _____ é a condição do pobre.

O estúpido tem na _____ o seu modo de ser; o tímido é definido pela sua _____. O frio se define

<p>por sua _____; o pálido por sua _____.</p> <p>Interessante meu amado mestre! A _____ é condição do macio. A _____ é do puro assim como a _____ é do rude. A _____ é produto do escasso; a _____ é propriedade do triste. Sem o estúpido não há _____; sem a honra não há _____.</p> <p>Em seu interior, o discípulo continuava a filosofar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro exercício, do bloco 5, é introduzido por um texto intitulado “O mestre e seu discípulo”, o qual serve ao propósito de promover a observação da grafia dos substantivos abstratos “gentileza”, “pureza”, “sensatez” e “riqueza”, escritas com os sufixos “-ez” e “-eza” e pertencentes ao mesmo grupo lexical dos adjetivos “gentil”, “puro”, “sensato” e “rico”. O uso do texto permite contextualizar as palavras de maneira que o aluno possa observar a relação entre os adjetivos e seus respectivos substantivos derivados. O segundo exercício consiste na leitura de um quadro no qual essa relação é explicitada. Os sufixos “-ez” e “-eza” são apresentados como “formadores de palavras derivadas que realizam a função de substantivos abstratos nas orações” e que “remetem a noções de ‘qualidade’, ‘propriedade’, ‘estado’ e ‘modo de ser’”.

O último exercício, por sua vez, pretende fixar o uso dos sufixos “-ez” e “-eza” em palavras derivadas e, por isso, propõe que o aluno leia a continuação da história “O mestre e seu discípulo” e complete as lacunas com esses sufixos. Essa é uma atividade de fixação da regra morfológico-gramatical apresentada no quadro do exercício anterior com o objetivo de que o estudante exercite o princípio gerativo aprendido da constância dos sufixos “-ez” e “-eza” nas palavras do texto.

O próximo bloco de exercícios busca comparar os contextos morfológico-gramaticais de uso dos sufixos “-ez” e “-ês” para a escrita de substantivos derivados. Além de revisar os sentidos que esses sufixos empregam aos substantivos, os exercícios orientam para a constatação de que a identificação dos gêneros das palavras e a flexão de número contribuem para saber quando o substantivo derivado deve ser escrito com “-ez” e quando deve ser escrito com “-ês”.

Quadro 38 – Bloco 6: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Observe o par de palavras a seguir e realize as questões solicitadas:

PEQUENEZ – PEQUINÊS

- Circule o radical de cada uma das palavras destacadas.
- Qual é a palavra base da qual surgiu a palavra “pequenez”?
- Qual é a palavra base da qual surgiu a palavra “pequinês”?
- Qual é o sufixo da palavra “pequenez”?
- E qual é o sufixo da palavra “pequinês”?
- O som dos sufixos “-ez” e “-ês” das palavras destacadas é igual ou diferente?

2. Complete as frases a seguir com as palavras PEQUENEZ e PEQUINÊS.

- O _____ sofre com a poluição da cidade de Pequim.
- O maior líder é aquele que reconhece a sua _____.

- Qual é o significado da palavra PEQUINÊS e da palavra PEQUENEZ?
- Em exercícios realizados anteriormente você estudou sobre o uso do sufixo “-ês” e do sufixo “-ez”. Converse com seu colega e conclua por que “pequinês” é escrito com “-ês” e “pequenez” é escrita com “-ez”?

3. Gênero é uma noção gramatical que se atribui a todos os substantivos, que são ou masculinos ou femininos, independentemente de se referirem ou não a seres sexuados (a “mulher”, o “homem”; “a ponte”, “o pente”). Assim, o gênero é uma categoria inerente que faz parte da própria natureza do substantivo (GONÇALVES, 2019, p. 109).

A partir da informação apresentada, analise as palavras do quadro:

**BURGUÊS - RIGIDEZ - RISPIDEZ - CHINÊS -
LUCIDEZ - PORTUGUÊS - LIQUIDEZ -
NORUEGUÊS – SENSATEZ**

- Quais delas são do gênero masculino? Como você descobriu?
- Quais delas são do gênero feminino? Como você descobriu?
- Qual é o sufixo das palavras classificadas como do gênero masculino? E qual é o sufixo das palavras classificadas como de gênero feminino?

4. Observe o quadro abaixo e revise quando usamos o sufixo “-ês” e quando usamos o sufixo “-ez”.

A forma “-ês” é um sufixo que se associa ao radical de substantivos e forma adjetivos e substantivos que exprimem naturalidade ou proveniência (gentílicos):

China – chinês; Irlanda – irlandês; montanha – montanhês.

A forma “-ez” é um sufixo que se associa ao radical de adjetivos e forma substantivos abstratos:

Gago – gaguez; escasso – escassez; árido – aridez.

5. Converse com o seu professor e os seus colegas e escrevam de que modo conhecer o gênero das palavras terminadas com “-ez” e “-ês” e saber sua função pode ajudá-los a usar o sufixo correto em uma palavra.

O primeiro exercício solicita que o aluno observe o par de palavras “pequenez” e “pequinês” para identificar o radical, os sufixos, a semelhança do som dos sufixos “-ez” e “-ês” das palavras dadas à análise. Para a realização dessas atividades, ele deve acionar seus conhecimentos prévios sobre os processos de derivação e sobre a constituição morfológica das palavras. Ou seja, precisa reconhecer a palavra base de “pequinês” e “pequenez”, identificar o seu radical e o seu sufixo.

O exercício 2 dá sequência às reflexões iniciadas no exercício 1, ao solicitar que o aluno identifique o significado de “pequinês” e “pequenez” e que indique, a partir do diálogo com seus colegas, o motivo pelo qual em “pequinês” é usado o sufixo “-ês” e em “pequenez” é usado o sufixo “-ez”.

O terceiro exercício é introduzido pela definição de gênero na perspectiva gramatical, ou seja, como “uma categoria inerente que faz parte da própria natureza do substantivo” (GONÇALVES, 2019, p. 109). Nele é apresentado um grupo de palavras escritas com “-ês” e “-ez” que o aluno precisa analisar para identificar se são do gênero feminino ou masculino. Para isso, deve acessar o expediente sintático. Isto é, para definir se um substantivo é masculino ou feminino, precisamos lhes anexar determinantes flexionados, como, por exemplo, os artigos definidos “o” e “a” para a construção de sintagmas como: “a rigidez”, “o norueguês”, “a sensatez”, etc. Todo substantivo derivado de substantivo com o sufixo “-ês” é masculino e todo substantivo derivado de adjetivo com sufixo “-ez” é feminino. Conforme Rocha (1999, p. 211), “quando se aplica a uma construção o mecanismo morfo-sintático, a regra morfológica não é acionada, via de regra, com relação ao substantivo”. Assim, quando o aluno pronuncia “a rigidez”, ou “o norueguês”, por exemplo, ele não aplica a regra morfológica de gênero ao substantivo, mas ao determinante que concorda com o gênero imanente do substantivo. Nessa perspectiva, a escolha da grafia das palavras com o sufixo “-ez” e “-ês” relacionam morfologia e sintaxe de forma interdependente, promovendo o desenvolvimento de habilidades morfossintáticas.

O exercício 4 retoma as informações sobre a função morfológica dos sufixos “-ês” e “-ez” vistas em blocos anteriores. E a atividade 5, por fim, sintetiza as reflexões do bloco pois propõe que o aluno conclua, em conversa com o professor e os colegas, de que modo o gênero de substantivos com os sufixos “-ez” e “-ês” e a função morfológica exercida por esses morfemas podem ajudá-los a escolher o sufixo correto.

Esperamos que o aprendiz conclua, com o apoio do professor e de seus colegas, que as palavras constituídas com o sufixo “-ês” são masculinas, enquanto as

constituídas com o sufixo “-ez” são femininas. Além disso, que considerem que palavras com sufixo “-ês” são adjetivos que exprimem naturalidade ou proveniência, enquanto palavras com “-ez” são substantivos abstratos derivados de adjetivos.

Por fim, o último bloco de atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza” objetivam promover a reflexão de que enquanto o gênero da palavra ajuda a decidir se ela deve ser escrita com o sufixo “-ês” ou “-ez”, o mesmo não ocorre com as palavras constituídas com os sufixos “-esa” e “-eza”, uma vez que em ambos os casos temos palavras do gênero feminino.

Quadro 39 – Bloco 7: Atividades para o ensino e a aprendizagem dos sufixos homófonos “-ês”/“-ez” e “-esa”/“-eza”

1. Observe as palavras “riqueza” e “camponesa” nas frases abaixo:

- Pare de procurar **a riqueza** do mundo, pois ela está dentro de você.
- **A camponesa** saiu para colher as flores do campo.

- a) Qual é a palavra base de RIQUEZA e CAMPONESA? Ou seja, a partir de quais palavras essas derivadas se formaram?
- b) Qual é a classe gramatical da palavra “riqueza” e da palavra “camponesa” em cada uma das frases?
- c) Converse com o seu professor e colegas e revisem por que o sufixo da palavra CAMPONESA é escrito com S e da palavra RIQUEZA é escrito com Z.

2. Observe as palavras destacadas nas frases apresentadas abaixo, compare-as com as frases do exercício anterior e responda às questões:

- Pare de procurar **o riquez** do mundo, pois ele está dentro de você.
- **O camponês** saiu para colher as flores do campo.

- a) Qual dessas frases não é possível na língua portuguesa? Por quê?
- b) É correto afirmar que “camponês” é a flexão de gênero masculino da palavra “camponesa” apresentada no exercício 1?
- c) É correto afirmar que “riquez” é a flexão de gênero masculino da palavra “riqueza” apresentada no exercício 1?
- d) Leia o quadro com as conclusões a que se podem chegar a partir da realização das reflexões propostas nas questões anteriores:

O sufixo “-esa” forma substantivos que são o **feminino** de palavras escritas com o sufixo “-ês”:

A camponesa – O camponês

A inglesa – O inglês

No entanto, o sufixo “-eza” que forma substantivos abstratos **não é o feminino** de palavras formadas com o sufixo “-ez”.

Tanto as palavras formadas com o sufixo “-ez” quanto as formadas com o sufixo “-eza” são do gênero feminino:

A riqueza, A escassez, A pobreza, A rispidez, etc.

3. No bloco anterior você descobriu que o gênero da palavra ajuda a decidir se ela deve ser escrita com o sufixo “-ês” ou “-ez”. Porém, isso não ajuda quando precisamos decidir entre os sufixos “-esa” e “-eza”. Converse com seu professor e colegas para concluir que estratégias temos para decidir se uma palavra deve ser escrita com “-esa” ou “-eza”.

Fonte: Elaboração própria.

Os exercícios do bloco 7 propõem que o estudante identifique a palavra base e a categoria gramatical das palavras “riqueza” e “camponesa”, observem as letras utilizadas para representar o som de [z] em ambas palavras e que considerem que, enquanto o sufixo “-esa” é flexão feminina do sufixo “-ês”, o sufixo “-eza” não é flexão feminina do sufixo “-ez”, já que ambos sufixos formam palavras do gênero feminino.

O modo como as atividades estão organizadas requer que o aluno desenvolva a reflexão de que tanto as palavras constituídas pelo sufixo “-esa” quanto as constituídas pelo sufixo “-eza” são do gênero feminino, e, portanto, a identificação do gênero da palavra não ajuda na decisão da escolha entre um ou outro sufixo para a grafia da palavra.

O último exercício, de forma específica, solicita que o aluno, a partir da interação com os colegas e professor, informe se é possível usar as informações sobre gênero para decidir quando usar os sufixos “-esa” e “-eza”, tal como é possível com as palavras terminadas em “-ês” e “-ez”.

Nessa perspectiva, a escolha entre o sufixo “-eza” e “-esa” como morfema de uma palavra vai depender do reconhecimento de sua função na palavra e da sua categoria gramatical: caso seja um substantivo derivado de adjetivo, a palavra deverá ser escrita com <z> (“grandeza”, “realeza”), mas caso seja um adjetivo derivado de substantivo deverá ser escrita com <s> (“japonesa”, “baronesa”).

B) Sufixo “-oso/osa”

As atividades para o ensino da regularidade morfológica do sufixo “-oso/osa” estão concentradas em um único bloco. Como mencionamos na introdução da seção, as quatro ocorrências de seu uso não convencional ocorreram com a palavra FURIOZOS, escrita por um aluno do 6º ano do EF. Na representação gráfica de /oso/, os grafemas <s> e <z> concorrem na realização de /z/, o que pode gerar dúvidas na ocasião de seu registro.

As atividades para o ensino e aprendizagem do sufixo “-oso/osa” apresentadas no quadro a seguir, contribuem para desenvolver a capacidade metalinguística que leva o aprendiz a reconhecer que esse sufixo apresenta uma regularidade gráfica e é responsável pela formação de adjetivos derivados de substantivos.

Quadro 40 – Bloco 1: Atividades para o ensino e aprendizagem do uso do <s> intervocálico no sufixo “-oso/osa”

A professora de Língua Portuguesa do 6º ano pediu para os seus alunos pesquisarem informações sobre fatos, situações ou fenômenos que pudessem ser classificados como “os maiores”, “os mais abundantes”, “os mais curiosos” e etc. Por exemplo, “as maiores obras da engenharia”, “os maiores animais da Terra”, “os animais mais perigosos do planeta”, “as maiores maravilhas do mundo” e etc. Ela solicitou que, ao escreverem o texto, os alunos utilizassem palavras que demonstrassem a magnitude e a abundância do fator/elemento selecionado.

1. O aluno Raul decidiu pesquisar sobre a cobra mais venenosa do mundo. Leia o texto que Raul escreveu e responda às questões propostas:

Você sabe qual é a cobra mais venenosa do mundo?

Muita gente acha que a poderosa jararaca é a cobra mais perigosa do mundo. Mas isso não é verdade. A cobra mais perigosa, venenosa e mais temerosa é a Taipan, encontrada na Austrália. O veneno dela é tão potente que pode provocar uma matança com uma única picada. Que cobra horrorosa! A picada dela atinge o sistema nervoso, o que causa parada respiratória.

- Sublinhe, no texto, os adjetivos utilizados para qualificar e demonstrar a periculosidade/letalidade da cobra Taipan.
- Circule, no texto, os adjetivos utilizados para qualificar a cobra jararaca.

2. Observe, na primeira coluna da tabela abaixo, as palavras que serviram de base para a formação de algumas das palavras retiradas do texto de Raul, escritas na segunda coluna.

PALAVRA BASE/PRIMITIVA	PALAVRA DERIVADA
PERIGO	PERIGOSA
VENENO	VENENOSA
HORROR	HORROROSA
TEMOR	TEMEROSA

- Circule o radical de cada par de palavras das colunas.
- Por que as palavras PERIGOSA, VENENOSA, HORROROSA e TEMEROSA estão elencadas na coluna intitulada “palavra derivada”?
- Qual é o segmento que se repete em todas as palavras da segunda coluna?
- Morfologicamente, qual é o nome dado a esse segmento que se repete no final das palavras derivadas?
 - () radical
 - () sufixo
- Qual é o som do <s> no sufixo “-osa”?

() Z

() S

- f) Que regra ortográfica, estudada anteriormente, pode explicar por que o “s” possui esse som entre vogais, como ocorre no segmento “-osa”?

3. Leia, no quadro abaixo, três fragmentos de texto, compare-os e realize as questões solicitadas:

Texto 1 – Escrito por Raul	Texto 2 – Adaptação do texto de Raul	Texto 3 – Adaptação do texto de Raul
A cobra mais perigosa , venenosa e mais temerosa é a Taipan, encontrada na Austrália.	A cobra que representa perigo , que possui veneno e que causa medo é a Taipan, encontrada na Austrália.	A cobra que representa maior perigo , que possui mais veneno e que causa mais medo é a Taipan, encontrada na Austrália.

- a) Converse com seu professor e colegas sobre qual é o efeito de sentido causado pelo sufixo “-osa” nas palavras PERIGOSA, VENENOSA, HORROROSA e TEMEROSA presentes no fragmento textual escrito por Raul (texto 1)?
- b) Assinale o texto que possui maior proximidade em relação às ideias desenvolvidas por Raul no texto 1:
 texto 2
 texto 3
- c) A partir do que você assinalou na questão “b”, justifique sua resposta.

4. Leia o texto do quadro abaixo e conheça o efeito de sentido do sufixo “-oso/osa” nas palavras às quais constituem:

O sufixo “-oso/osa” vem do sufixo latino –osu(m) e significa “**provido de**”, “**cheio de**”, “**que é abundante em**”. Compõe palavras derivadas de substantivos, adjetivos ou verbos. Por exemplo, as palavras “perigosa, venenosa, horrorosa e temerosa” são derivadas dos substantivos “perigo, veneno, horror, temor”.

Na frase “a cobra Taipan é venenosa”, a palavra “venenosa” adquire o significado de “cheia de veneno”, “abundante de veneno”, “provida de veneno”.

Algumas vezes o sufixo “-oso/osa” pode ter o sentido “o que produz ou provoca alguma coisa”, como é o caso das palavras “doloroso”, “assombroso”, “apetitoso”, “delicioso”, etc.

O sufixo “-oso/osa” pode ter, também, duplo sentido e significar tanto “cheio de” quanto “o que provoca ou produz alguma coisa”. Por exemplo, a palavra “temerosa” significa “cheia de temor” ou “o que provoca temor”; e a palavra “vergonhoso” pode significar “cheio de vergonha” ou “o que provoca vergonha”.

Quando o “-oso/osa” formam derivados de verbos ou adjetivos, assumem um valor de intensidade. Por exemplo, a palavra “grandioso” derivada do adjetivo “grande”, significa “muito grande”, como na frase “o templo é grandioso” (=o

templo é muito grande). E a palavra “molestoso” que deriva do verbo “molestar” (que tem como significado “incomodar”, “aborrecer), adquire o significado de “muito molesto”, “que causa muita moléstia”, como na frase: “não gostou da conversa, pois foi molestosa” (=a conversa foi muito ofensiva).

- a) Quais os sentidos que o sufixo “-oso/osa” adquirem na palavra “venenosa”?
- b) Qual é o sentido que o sufixo “-oso/osa” adquire na palavra “apetitoso”?
- c) Produza uma frase com a palavra “apetitoso” e confirme a resposta dada à questão anterior.
- d) Quais os sentidos que o sufixo “-oso” possui na palavra “temeroso”?
- e) Escreva uma frase em que “temeroso” tenha o sentido de “cheio de temor”.
- f) Escreva uma frase em que “temeroso” tenha o sentido de “que provoca temor”.
- g) Qual é o significado que “-oso/osa” assume quando forma derivados de verbos ou adjetivos? Dê alguns exemplos.

5. O quadro do exercício 4 informa que a palavra “temerosa” pode significar “cheia de temor” ou “o que provoca temor”.

- Qual desses sentidos possui a palavra “temerosa” na passagem: “A cobra mais **perigosa, venenosa e mais temerosa** é a Taipán, encontrada na Austrália”?

6. Reúna-se com seu colega para pensar nas palavras escritas com “-oso” e “-osa” que vocês conhecem. Registrem no caderno e depois compartilhem com a turma. O professor irá anotá-las no quadro.

Fonte: Elaboração própria.

As atividades propostas pretendem desenvolver o conhecimento morfológico do estudante para o reconhecimento do sufixo “-oso/osa”. Além disso, apresentam os diferentes significados que esse morfema acrescenta ao radical. Esse sufixo acrescenta a ideia de “provido de”, “cheio de”, “que é abundante em”.

Essas atividades permitem realizar reflexões para além do aspecto da constituição gráfica de “-oso/osa”. Para isso, foram realizados questionamentos sobre a relação entre o sufixo e a palavra na qual é elemento constituinte. A proposição de perguntas, a solicitação de justificativas e explicações promovem o desenvolvimento da habilidade metacognitiva que permite que o aluno reflita sobre a escrita das palavras, sobre sua própria concepção e sobre a concepção dos colegas, o que leva o aprendiz a “perceber as regularidades e as irregularidades da nossa língua e, quando for o caso, a inviabilidade de sua hipótese, possibilitando que reestruture, conceba e explicita hipóteses cada vez mais próximas da norma convencional” (MELO, 2007, p. 80). Portanto, esse tipo de atividade, assim como todas as demais que propomos aqui, tomam como objeto o fato de a linguagem poder remeter a si própria.

Em outros termos, importa possibilitar que o aprendiz desenvolva a capacidade de operar sobre a linguagem e, especificamente, no caso deste estudo, que reflita sobre as normas ortográficas que determinam a escrita convencional de palavras em textos escritos. O aprendiz realiza atividades metalinguísticas e, por isso, usa a língua para analisar a própria língua, a partir do desenvolvimento de uma metalinguagem apropriada, buscando explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.

C) Desinência “-sse” do pretérito imperfeito do indicativo

Os exercícios para o ensino e a aprendizagem da flexão do pretérito imperfeito do subjuntivo estão organizados em dois blocos, o primeiro deles apresentado no quadro abaixo. Eles foram desenvolvidos com o objetivo de chamar a atenção do aluno para a escrita da desinência modo-temporal-aspectual desse tempo verbal. São exemplos de verbos conjugados nesse tempo verbal as palavras “(se eu) jogasse”, “(se você) partisse”, “(se nós) fôssemos”, entre outras.

Quadro 41 – Bloco 1: Atividades para o ensino e a aprendizagem da flexão do pretérito imperfeito do subjuntivo

1. Em 2019, a Escola Estadual Machado de Assis promoveu um concurso de poesias. A aluna Juliana de Azevedo, do 6º ano, foi a vencedora do concurso. Seu texto foi publicado no jornal “O Diário da Manhã”, no dia 06 de abril. Leia o poema que ela escreveu:

Apelo

*Quem disse Berenice?
Se você **surtasse**,
Se você **morresse**,
Se você **partisse**
Berenice! A realidade se aceita!
Não dê o teu coração a quem
Não te respeita.*

*Ai Berenice! Quem disse?
Se o sol, do céu, **sumisse**,
Se o solo, sob seus pés, **ruísse**,
Se o planeta, um meteoro, **destruísse**,
Você largaria dessa tolice Berenice?
Amar quem não te ama é uma sandice!*

*Vida pra frente Berenice!
Sem mesmice, sem credice.
Berenice! A realidade se aceita!
Não dê o teu coração a quem
Não te respeita.*

- a) No texto, há algumas palavras destacadas. Qual é a classe gramatical delas?
() verbo

- () substantivo
 - () adjetivo
 - () preposição
- b) Qual é o dígrafo que se repete em todas as palavras destacadas no poema?

2. Você sabe qual é o nome do tempo verbal que tem “-sse” na sua escrita? Leia o quadro abaixo e descubra:

O **pretérito imperfeito do subjuntivo** é um tempo verbal frequentemente utilizado para expressar probabilidades, condição, desejos e acontecimentos condicionados por outros acontecimentos. É iniciado pela conjunção “se” ou pela conjunção “caso”. Todas as terminações do pretérito imperfeito do subjuntivo são escritas com a desinência/sufixo flexional “-sse”

3. Observe a conjugação de três verbos do poema “Apelo” no tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo. Veja que todos os verbos conjugados têm “-sse”.

SURTAR	MORRER	PARTIR
Se eu surt asse	Se eu morr esse	Se eu part isse
Se tu surt asses	Se tu morr esses	Se tu part isses
Se ele/ela/você surt asse	Se ele/ela/você morr esse	Se ele/ela/você part isse
Se nós surt ássemos	Se nós morr êssemos	Se nós part íssemos
Se vós surt ásseis	Se vós morr êsseis	Se vós part ísseis
Se eles/elas/vocês surt assem	Se eles/elas/vocês morr essem	Se eles/elas/vocês part issem

- a) Qual é o som que esse dígrafo <ss> tem em cada verbo conjugado?
- () som de /s/
 - () som de /z/

4. Leia, no quadro abaixo, os sentidos que podem adquirir os verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo:

O pretérito imperfeito do subjuntivo costuma ser iniciado pelas conjunções “se”, “caso” e “que”. É utilizado para indicar:

(i) Um fato hipotético, algo que não acontece ou aconteceu, mas que pode ocorrer no futuro, como exemplificamos na frase: “Se Berenice aceit**asse** que seu amor não é correspondido, deixaria de perder o seu tempo com o João que só a enrola”.

(ii) Fatos irrealis que não aconteceram e que, por serem passados, não podem mais acontecer, como na frase: “Se Berenice tiv**esse** ouvido o meu conselho, não estaria chorando agora”.

Os verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo são, geralmente, acompanhados por verbos do futuro do pretérito do indicativo, tempo caracterizado pelo segmento “-ria”, como as palavras “deixaria” e “estaria”, sublinhadas nas frases.

A partir do que você leu no quadro, analise os verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo destacados na primeira a estrofe do poema “Apelo” e responda:

- a) Os verbos indicam um fato hipotético, ou seja, algo que poderia acontecer no futuro ou algo que aconteceu, ou seja, passado?
- b) “Surtasse”, “morresse” e “partisse” indicam:
 desejos
 acontecimentos que podem ser condicionados por outros

5. No poema “Apelo”, há um verbo escrito com o dígrafo <ss> que não é do pretérito imperfeito do subjuntivo. Localize-o no texto.

6. No texto, há palavras que terminam com o som de [ise], mas são escritas com “ice”. Leia o quadro abaixo sobre o uso desse sufixo:

O sufixo “-ice” é um sufixo de baixa produtividade, ou seja, são poucas as palavras que são constituídas por ele.

Basicamente, é um sufixo formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos ou de outros substantivos.

Com algumas exceções como nas palavras como “ledice” (feliz, alegre), “velhice”, “meiguice”, entre outros, costuma **designar características negativas**, reveladoras de vícios ou defeitos pessoais, como as palavras “maluquice, pieguice, estultice, idiotice, burrice, malandrice, fanfarrice etc.).

Apresenta a ideia de “ação própria de”. Assim, a palavra *meninice* significa “ação própria de menino/menina/criança”. Na palavra *idiotice*, “ação própria de alguém considerado idiota”.

- a) Localize, no texto, os substantivos abstratos escritos com o sufixo “-ice” e escreva-os nas linhas abaixo:

- b) Converse com o seu professor e colegas sobre o significado dessas palavras.

7. A palavra “Berenice” também é escrita com “ice”. No entanto, não é um substantivo abstrato. Que tipo de substantivo é essa palavra?

Fonte: Elaboração própria.

As atividades do bloco para o ensino da desinência modo-temporal-aspectual do pretérito imperfeito do subjuntivo pretendem promover a reflexão sobre a grafia de “-sse” que constitui esse tempo e modo verbal. O primeiro exercício é introduzido por um poema inserido em um contexto de produção: “Em 2019, a Escola Estadual Machado de Assis promoveu um concurso de poesias. A aluna Juliana de Azevedo, do 6º ano, foi a vencedora do concurso. Seu texto foi publicado no jornal “O Diário da Manhã” no dia 06 de abril”.

No primeiro exercício, solicitamos que o aprendiz indique a classe gramatical das palavras destacadas no texto. Essa questão não costuma trazer dificuldades para o estudante porque a regularidade mórfica dos verbos os torna facilmente

identificáveis. Ou seja, os verbos admitem desinências próprias de número, pessoa, tempo, modo e aspecto⁵⁵. Porém, a flexão não é um fenômeno estritamente morfológico, pois está ligado também à concordância, ou seja, à sintaxe. Por isso, o verbo é um mecanismo linguístico em que a morfologia e a sintaxe interagem. É sintaticamente que o reconhecimento das palavras pertencentes à categoria dos verbos é mais evidente: “somente os verbos se articulam com os pronomes pessoais do caso reto. Por isso, os aprendizes costumam ‘conjuguar’ palavras para se certificar de que elas são ou não verbos” (SAUTCHUK, 2010, p. 24).

Assim, esperamos que o aprendiz identifique que as palavras destacadas no texto são verbos e que eles fazem referência à personagem do poema, Berenice. As atividades propostas não se aprofundam quanto à estrutura desse tempo e modo verbal, pois o seu objetivo é assinalar a grafia da desinência constituída pelo dígrafo <ss>. No entanto, o professor pode avaliar as características da turma e pode aprofundar as discussões sobre esse tempo e modo verbal. Ou seja, pode informar que esse verbo, assim como os outros, é constituído por um radical, vogal temática, desinência verbo-temporal-aspectual e desinência número-pessoal e pode apresentar outras atividades para além das que propomos, além de trabalhar outras questões como os sentidos veiculados quando esses verbos são utilizados nas frases e textos.

No segundo bloco de atividades, o ensino e a aprendizagem da flexão do pretérito imperfeito do subjuntivo dão continuidade às reflexões iniciadas no bloco anterior.

Quadro 42 – Bloco 2: Atividades para o ensino e a aprendizagem da flexão do pretérito imperfeito do subjuntivo

1. Revise a estrutura dos verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo estudados no bloco anterior e complete as orações com o verbo indicado entre parênteses:

- a) Mesmo que nós _____ (comer) toda a sobremesa, não ficaríamos satisfeitos.
- b) Se João _____ (ter) dinheiro, compraria aquele apartamento.
- c) O professor pediu que eu _____ (comprar) o caderno para a próxima terça-feira.
- d) A mãe de Joaquim pediu que ele _____ (limpar) o jardim.
- e) O gerente pediu que eu o _____ (pôr) informado da contabilidade do escritório.

⁵⁵ Esses elementos não aparecem em separado, pois conforme comenta Gonçalves (2019, p. 58), “toda flexão verbal do português é marcada pela presença de elementos cumulativos, uma vez que a informação temporal se superpõe à de modo e aspecto, da mesma forma que a de pessoa aparece fundida com a de número”.

- f) Gostaria muito que você se _____ (casar) com a filha de Firmino.
 g) Se eles _____ (ser) organizado, teriam terminado o trabalho.
 h) Nunca imaginei que João _____ (sair) tão cedo para trabalhar.
 i) Se eu _____ (ser) um peixinho, queria ser do oceano e não do aquário.
 j) Se _____ (saber) que Maria era tão mal educada, não a teria convidado para minha festa.
 k) Eu esperava que Fábio me _____ (trazer) um anel de noivado.
 l) Gostaria que você _____ (fazer) churrasco no próximo domingo.

2. Observe as palavras “amasse” e “ama-se” destacadas nas orações abaixo:

- A) Se eu não **amasse** tanto a minha mulher, teria ido embora.
 B) A matemática **ama-se** ou odeia-se

- a) Qual das palavras corresponde à primeira pessoa do pretérito imperfeito do modo subjuntivo?
 b) Qual das palavras corresponde a uma conjugação do verbo “amar” no presente do indicativo seguida do pronome oblíquo “se”?
 c) Assinale o sentido gerado pelo emprego da palavra “amasse” na oração A?
 Que o amor pela mulher é um fato presente que resulta na ação de “não ir embora”..
 Que o amor pela mulher é um fato irreal, que por ser passado, não existe.
 d) Qual das frases abaixo é o que mais se aproxima do sentido gerado por “ama-se” na frase B?
 Matemática é uma matéria que se ama ou se odeia.
 Matemática é uma matéria que ama ou odeia.
 e) Converse com seus colegas e professor e discutam a quem ou ao que o pronome oblíquo “se” faz referência nos verbos “ama-se” e “odeia-se” escritos na frase B.
 f) Converse com seus colegas e discutam qual é a diferença de significado entre a palavra “amasse” na frase A e a palavra “amasse” na frase C, indicada abaixo:
 C) “Com o rolo de macarrão, **amasse** o pão”.
 g) Converse com seus colegas e discutam qual é a diferença na pronúncia da palavra “amasse” escrita nas frases A e C e da palavra “ama-se” escrita na frase B.

3. Escreva duas frases com o verbo “vender” no pretérito imperfeito do subjuntivo e no presente do indicativo seguido de hífen e do pronome oblíquo “se”.

4. Alguns alunos da professora Joana estão com dúvidas na escrita dos verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo. Para ajudar seus alunos a superar as suas dificuldades ortográficas, ela selecionou duas frases para serem analisadas pela turma. Veja-as abaixo:

- “Eu ficaria muito triste se minha mãe partice, pois sentiria muita saudade”.
- “Se eu dormise mais um pouco, perderia o ônibus da escola”.

Reúna-se com um colega e:

- a) Identifique, nas frases, as palavras escritas de forma incorreta.
 b) Discuta o que pode ter motivado os autores dessas frases a cometerem o erro ortográfico.
 c) Discuta o que o autor da frase B não sabe sobre o som de <s> entre vogais.

5. Elabore, com o seu colega, uma frase no pretérito imperfeito do subjuntivo para cada verbo elencado.

- | |
|---------------------------------|
| a) AMAR
b) COMER
c) SUMIR |
|---------------------------------|

Fonte: Elaboração própria.

Os exercícios buscam motivar a reflexão sobre a escrita das desinências dos verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo a partir da análise de erros. Especificamente, em relação à atividade 4, o aluno é desafiado a encontrar o erro ortográfico em duas frases, para encontrar as palavras escritas de forma incorreta, discutir o que pode ter motivado seus autores a grafá-las de forma não convencional e analisar qual conhecimento sobre o som de <s> entre vogais o autor da frase B não tem, é proposto que o aprendiz interaja com um colega. A realização de atividades com um ou mais colegas, como já comentamos anteriormente, é uma importante estratégia para promover o desenvolvimento metalinguístico, pois é uma oportunidade para o confronto de diferentes hipóteses sobre a grafia das palavras. No encontro, o que era intuitivo passa a ser verbalizado. Além disso, “atividades como essa promovem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, isto é, a capacidade de regular e organizar os próprios processos cognitivos” (NÓBREGA, 2013, p. 130)

As atividades classificadas sob a denominação “regularidades morfológico-gramaticais”, apresentadas nessa seção, tiveram o propósito de promover a aprendizagem da escrita de sufixos gramaticais e flexionais a partir da aprendizagem de sua grafia e da função que desempenham nas palavras às quais constituem. Por permitirem a generalização, as regularidades morfológicas possibilitam escrever ortograficamente todas as palavras que compartilham do mesmo sufixo, ou que pertençam ao mesmo paradigma.

As terminações são mais generalizáveis que os radicais, “já que é nelas que ocorrem os processos morfológicos da língua, como a flexão e a formação de palavras por derivação” (NÓBREGA, 2013, p. 43). Porém, a observação de morfemas lexicais semelhantes também contribui para a aprendizagem de palavras marcadas pela relação irregular entre fonemas e grafemas, sobre as quais desenvolvemos atividades apresentadas na seção a seguir.

4.4 Atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas

A realização da grafia convencional de palavras constituídas por relações arbitrárias entre grafemas e fonemas é possibilitada pelo processo de memorização de sua escrita ou pela consulta ao dicionário. A observação e a comparação de palavras de mesmo grupo lexical podem ajudar na memorização de sua escrita.

Grafias não convencionais encontradas na amostra e classificadas como “erros de representação de /s/”, como em DESSEPCIONADO e ANCIÉDADE para as palavras “decepcionado” e “ansioso”, poderiam ter sido evitadas se os estudantes que as grafaram estabelecessem uma relação associativa entre “decepcionado” e “ansiedade” com outras que pertencem ao mesmo grupo lexical, como “decepção” e “ansioso”, por exemplo. Para isso seria necessário que o estudante tivesse conhecimento da escrita convencional de, pelo menos, uma das palavras do mesmo grupo lexical. Do contrário, não seria possível conhecer a escrita da palavra a partir do estabelecimento da relação entre radicais de palavras marcadas por relações arbitrárias entre o fonema /s/ e suas formas de representação gráfica.

As palavras se relacionam uma com as outras, o que justifica a adoção do termo “cognatas” nos estudos de morfologia. Por serem aparentadas, possuem uma representação que lembra o usuário da língua quanto a esse fato. A língua portuguesa, por ser um sistema de escrita fonográfico, promove essa representação a partir da semelhança dos sons que as palavras têm. Isso pode ser observado quando se analisam as palavras primitivas e as derivadas ou ainda, palavras compostas. Em um processo lógico de formação de palavras, se existe uma forma simples é pertinente usá-la para a representação de uma forma derivada. Por exemplo, na representação de uma palavra como “decepcionado”, o reconhecimento da ideia e dos sons da palavra primitiva “decepção” é um fator condicionante para que “decepção” e “decepcionado” sejam representados de maneira semelhante, no que possuem de semelhante.

A identificação da semelhança morfológica das palavras é uma estratégia que pode ser utilizada, no ensino da ortografia, sempre que for possível. Por exemplo, as palavras “seco”, “secador”, “secante” e “secura” – caracterizadas pela arbitrariedade de /s/ já que esse fonema pode ser representado por <s> ou <c> nesse contexto – têm em comum o núcleo de significado “sec-”, o qual possui o mesmo som nesse

grupo de palavras. O estabelecimento de relações entre palavras de mesmo grupo lexical contribui para a memorização de sua escrita⁵⁶.

As atividades estão distribuídas em seis blocos e pretendem demonstrar que a presença ou ausência de um grafema na escrita do radical das palavras serve como “pista” para a ortografia de palavras do mesmo grupo lexical.

O primeiro bloco de atividades introduz a reflexão sobre “palavras do mesmo grupo lexical” ou “palavras cognatas” ao explorar a escrita de palavras derivadas de “liso”, escritas com o grafema <s> com valor /z/.

Quadro 43 – Bloco 1: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas

1. Reúna-se com o seu colega e observe a frase escrita por uma aluna do 6º ano:

“Minha mãe não gostava de seus cabelos crespos.
Então decidiu alizá-los”.

- a) Identifiquem e sublinhem a palavra graficamente incorreta.
- b) Qual é a forma ortográfica dessa palavra?
- c) Como vocês chegaram a essa conclusão?

2. Agora observe, no quadro abaixo, um conjunto de palavras pertencentes ao mesmo grupo lexical:

LISO	ALISADO
ALISAR	LISINHO
ALISAMENTO	ALISOU

- a) Qual é o som de <s> nas palavras do quadro?
- b) Qual é a norma ortográfica, anteriormente estudada, que justifica por que o <s> tem o som de /z/ nessas palavras?
- c) Circule o radical das palavras do quadro.
- d) Por que é correto afirmar que essas palavras pertencem ao mesmo grupo lexical, ou seja, são cognatas?
- e) A palavra “LISO” originou-se da palavra latina “LISIUM”. Explique de que maneira a origem da palavra influenciou na maneira como ela é escrita atualmente.

3. Observe os pares de palavras na tabela, a seguir:

Substantivos	Verbos
Pesquisa	Pesquisar

⁵⁶ Reconhecemos, porém, a existência de casos mais complexos de identificação de núcleo de significado. Por exemplos, nas palavras “pão”, “padaria” e “panificadora” há o significado de “pão”. Aqui não é possível segmentar as palavras associando sons com a ideia de “pão”. Portanto, a estrutura das palavras “é formada por um complexo de informações semânticas, sintáticas e fonológicas, que é preciso distinguir, para que as unidades morfológicas sejam identificadas e caracterizadas adequadamente” (CAGLIARI, 2002, p. 29).

Aviso	Avisar
Análise	Analisar
Preciso	Precisar
Revisão	Revisar

a) Circule o radical de cada par de palavras.
b) Observe as palavras da coluna dos “verbos” e pinte de azul o segmento que não faz parte do radical dessas palavras.

Fonte: Elaboração própria.

Os exercícios desse bloco promovem a reflexão sobre a constituição mórfica de radicais de palavras escritas com <s> com valor /z/. No primeiro exercício, além de identificar a grafia incorreta da frase “Minha mãe não gostava de seus cabelos crespos. Então decidiu alizá-los”, o aprendiz, com o apoio de seu colega, deve reescrever a palavra de forma convencional e refletir sobre como conseguiu deduzir a ortografia da palavra.

O segundo exercício apresenta o grupo de palavras “liso, alisar, alisamento, alisado, lisinho, alisou” e realiza questionamentos para que o estudante observe o radical comum das palavras de mesmo grupo lexical. Respondê-las requer compreender, a partir da identificação do radical de cada palavra, que as cognatas se caracterizam por possuir o mesmo radical, significação comum e a mesma origem etimológica. Para destacar a etimologia na determinação da grafia das palavras, a questão “e” apresenta a origem etimológica da palavra “liso” e pede que o estudante explique por que a palavra latina “*lisium*” influenciou na maneira como “liso” é escrita atualmente. Esperamos que o estudante compreenda que “liso” é escrito com <s> porque “*lisium*” também era escrita com esse grafema.

E o último exercício aborda a formação de verbos constituídos por <s> intervocálico como resultado da derivação de palavras cognatas que já possuem <s> no radical. A atividade foi planejada para que o aprendiz observe que verbos como “pesquisar”, “avisar”, “analisar”, “precisar” e “revisar” são escritas com <s> porque derivam de palavras que já possuem essa letra no radical, como as palavras “pesquisa”, “aviso”, “análise”, “preciso” e “revisão”, respectivamente.

As atividades do segundo bloco promovem reflexões sobre o contexto de uso dos sufixos “-(z)inho” indicadores do grau diminutivo dos substantivos. Sua realização

pretende que o estudante observe que a palavra derivada de uma primitiva que possui o <s> em final de radical, deve ser escrita com <s> + <inho> e que uma palavra derivada de primitiva que possui <z> em final de radical, deve ser escrita com <z> + <inho>. O sufixo “-inho” antecedido da consoante de ligação <z>, formando “-(z)inho”, por sua vez, sempre será usado na formação de palavras que derivam de outras constituídas por vogal ou outra consoante que não seja <s> ou <z> em final de radical.

Quadro 44 – Bloco 2: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas

1. Observe o par de palavras a seguir:

LISO – LISINHO

- a) Circule o radical dessas palavras.
- b) Por que é correto afirmar que o sufixo de “lisinho” é “-inho” e não “-sinho”?

2. Agora observe o próximo par de palavras:

RAPAZ – RAPAZINHO

- a) Circule o radical dessas palavras.
- b) O sufixo da palavra “rapazinho” é “-inho” ou “-zinho”? Justifique a sua resposta.

3. Observe as palavras da tabela abaixo:

Substantivos primitivos	Substantivos Derivados
Café	Cafezinho
Sofá	Sofazinho
Pé	Pezinho
Amor	Amorzinho

- a) Na coluna dos “substantivos primitivos”, há alguma palavra que contenha <s> ou <z> na última sílaba?
- b) Compare os substantivos primitivos e os substantivos derivados correspondentes e circule o radical das palavras da coluna dos “substantivos derivados”.
- c) As palavras da coluna “substantivos derivados” têm o mesmo sufixo. Qual é ele?
- d) Complete a conclusão a que se pode chegar a partir da análise da formação do diminutivo das palavras da tabela:

O diminutivo de palavras que não tem nem a letra <s> e nem a letra <z> na última sílaba do radical da palavra será formado pela consoante _____ + o sufixo _____.

- e) Por que é correto afirmar que o sufixo das palavras “cafezinho”, “sofzinho” e “pezinho” é “-zinho” e não apenas “-inho” como ocorre com as palavras “lisinho” e “rapazinho”?

3. Observe as palavras destacadas nas orações a seguir:

A filha de João nasceu ontem. Pense num **paizinho** fresco e contente!

Chipre é um **paizinho** localizado na Europa. Só tem 9.251 km² de área.

- a) Escreva a palavra da qual derivam:
- PAISINHO:
 - PAIZINHO:
- b) Circule o radical das palavras destacadas nas orações.
- c) Qual é o sufixo de:
- PAISINHO:
 - PAIZINHO:
- d) A partir das reflexões realizadas nas atividades anteriores, explique por que “paizinho” é escrita com <s> e “paizinho” é escrita com <z>.

5. Vamos verificar se você compreendeu como formar o diminutivo de algumas palavras? Escreva uma oração utilizando o diminutivo das seguintes palavras:

- a) Casa:
 b) Pires:
 c) Feliz:
 d) Lápis:
 e) Tênis:
 f) Papel:
 g) Voz:
 h) Rainha:
 i) Raiz:
 j) Arroz:

6. Observe os grupos de palavras:

HOMEM – HOMENZINHO – HOMENZARRÃO
 MAU – MAUZINHO – MAUZÃO

- a) Circule o radical de cada palavra do grupo.
- b) No radical das palavras primitivas “homem” e “mau” existe a letra <s>?
- c) Sublinhe os sufixos das palavras “homenzinho”, “homenzarrão”, “mauzinho” e “mauzão”.
- d) A partir da resposta dada às questões “b” e “c” e com base no que você estudou em exercícios anteriores, o que justifica “homenzinho”, “homenzarrão”, “mauzinho” e “mauzão” serem escritas com a letra “z” e não com a letra “s”?
- e) Complete a lacuna com a reflexão desenvolvida com a realização desse exercício:

- Usa-se a letra “z” antes dos sufixos de grau aumentativo e diminutivo sempre que o radical da palavra da qual são formados não terminar com a letra _____.

Fonte: Elaboração própria.

As atividades orientam para a comparação entre o radical das palavras primitivas e derivadas. No exercício 1, por exemplo, o estudante deve identificar e circular o radical do par de palavras “liso” e “lisinho” e informar por que é correto afirmar que o sufixo da palavra “lisinho” é “-inho” e não “-sinho”. Esperamos que ele, com base nos conhecimentos sobre o radical de palavras e sobre palavras cognatas, perceba que o <s> compõe o radical da palavra “lisinho” e que, por isso, não é segmento constitutivo de seu sufixo. O exercício 2 promove reflexão semelhante, porém, nesse caso, são apresentadas as palavras “rapaz” e “rapazinho” com final <z> no radical para que o aprendiz perceba que o sufixo de “rapazinho” é “-inho”, pois o grafema <z> faz parte do radical da palavra “rapaz”, da qual origina a palavra “rapazinho”.

O exercício 3, por sua vez, traz palavras que não possuem os grafemas <s> ou <z> no radical para que o aluno constate que por não possuírem nenhuma dessas letras em final de radical, devem ser flexionadas com o sufixo “-(z)inho”. O <z> de “-zinho” é uma espécie de ponte entre as bases e o sufixo “-inho”. Trata-se de um elemento epentético (consoante inserida), embora desprovido de significado, é recorrente na língua, aparecendo junto a outros sufixos, como “-ão”, “-ete”, “-eiro”, “-al”, nas palavras “paizão”, “neymarzete”, “cacauzeiro”, “manguezal” (GONÇALVES, 2019). Conforme Gonçalves (2019, p. 63), “a presença do -z- é justificável em termos fonológicos: serve para impedir a adjacência vocálica e, conseqüentemente, minimizar o aparecimento de hiatos e otimizar sílabas iniciadas por *onset*”.

Os exercícios 4, 5 e 6 do bloco retomam as reflexões realizadas nos três primeiros exercícios, com a finalidade de reforçar as conclusões desenvolvidas nas primeiras atividades. Apenas o último exercício apresenta palavras derivadas constituídas por sufixos de grau aumentativo, como “homenzarrão” e “mauzão”. O objetivo é demonstrar que o uso de <z> ou <s> também em sufixos de grau aumentativo é determinado pelas letras que constituem o radical da palavra base. Ou seja, como “homem” e “mau” não possuem <s> e <z> em final de radical, a palavra “mauzão” deve ser escrita com a consoante de ligação <z> + o sufixo “-ão” e a palavra “homenzarrão” deve ser escrita com a consoante de ligação <z> + “-arrão”.

O terceiro bloco de atividades propõe o ensino da escrita de verbos terminados em “-izar” e “-isar”. O sufixo dos verbos derivados de palavras base que possuem <s> ou <z> na última sílaba do radical é “-ar” e o sufixo dos verbos derivados de palavras base que não possuem essas letras é “-izar”.

Quadro 45 – Bloco 3: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas

1. Observe os pares de palavras abaixo:

PALAVRAS PRIMITIVAS (substantivos)	PALAVRAS DERIVADAS (verbos)
Atual	Atualizar
Canal	Canalizar
Eterno	Eternizar
Útil	Utilizar
Símbolo	Simbolizar

- Circule o radical das palavras das duas colunas.
- As palavras da coluna das “palavras derivadas” têm o mesmo sufixo. Qual é esse sufixo?
- Na coluna “palavras primitivas”, há alguma palavra que contenha <s> na sílaba final do radical?
- Complete a lacuna com a conclusão a que se pode chegar a partir da resposta dada às questões anteriores:

“Os verbos derivados de substantivos que **não tem <s> na última sílaba do radical** serão sempre formados pelo acréscimo do sufixo _____.

2. Há algumas exceções à regra do uso do sufixo “-ar” e “-izar”. Leia-as no quadro abaixo:

CATEQUESE e CATEQUIZAR

O verbo CATEQUIZAR não é derivado do substantivo CATEQUESE. A palavra CATEQUESE é originária do grego *katéchesis*. Já a palavra CATEQUIZAR tem sua origem no latim *catechizare*. Sendo assim, todas as palavras derivadas do verbo catequizar devem ser escritas com <z>, preservando sua etimologia, tais como as palavras: catequizado, catequização, catequizador...

As palavras SINTETIZAR e SÍNTESE também não possuem a mesma origem. A palavra síntese provém do latim *synthesis*. Sintetizar, por sua vez, provém do grego *sinthetos*.

Fonte: <<https://www.dicio.com.br/>>.

3. Observe os pares de palavras a seguir:

**CICATRIZ – CICATRIZAR
DESLIZE – DESLIZAR
JUÍZO – AJUIZAR
RAIZ – ENRAIZAR**

- Circule o radical de cada par de palavras.
- Qual é a última letra de cada radical circulado?
- Qual sufixo foi anexado ao radical das palavras derivadas?

- d) Complete a lacuna da oração: Quando radical de um verbo com o som “-izar” termina com a letra <z>, essa letra permanece e a ela se anexa o sufixo _____.

4. Leia o texto abaixo e descubra por que a regra do uso do “-ar” e do “-izar” deixou aflita uma aluna da professora Marilda.

Joana, aluna de professora Marilda, estava com dúvidas se conseguiria se lembrar das regrinhas para o uso do “-ar” e do “-izar”. Depois de descobrir que a palavra “catequizar” se escreve com <z> e que “catequese” se escreve <s>, pensou que “iria fundir a sua cuca”. Como não leva dúvida para casa, decidiu contar para a professora:

- Mas professora, se eu esquecer também a regrinha do uso do “-ar” e do “-izar”, o que posso fazer?

Marilda pensou, pensou e pensou e se lembrou de uma dica:

- Você vai escrever com <s> sempre que na palavra primitiva existir o <is + vogal>. Se não tiver <is + vogal> na palavra que dá origem ao verbo, você sempre vai escrever com <z>.

A professora foi até o quadro e explicou:

- Observe a palavra “PESQUISA”. Essa palavra é terminada por <is> + vogal? Sim! Veja que destaquei o <is> da palavra e depois do <is> tem a vogal <a> que eu sublinhei.

- Observe agora a palavra CATEQUESE. Tem <is> nessa palavra??? Não! Tem <es>! Mas <es> não vale. Tem que ser <is>. Se tivesse <is>, a palavra seria escrita com <s>. Como não tem <is + vogal>, você vai escrever com <z>. Então a escrita é CATEQUIZAR.

Será que essa dica da professora Marilda realmente ajuda? Teste escrevendo os verbos derivados dos substantivos abaixo:

Palavra primitiva	Verbo
Friso	
Categoria	
Harmonia	
Paralisia	
Industrial	
Preciso	
Análise	
Oficial	
Motor	
Banal	
Piso	
Aviso	
Improviso	
Ridículo	
Atual	
Hospital	
Real	
Colônia	
Ênfase	

	Hipnose		
--	---------	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Os exercícios desse bloco pretendem promover a compreensão de que o emprego de “-isar” ou “-izar”, em final de verbos derivados de substantivos, requer que se observe a presença ou a ausência do grafema <s>, no final do radical da palavra base. Caso possua, o verbo derivado é formado pelo sufixo “-ar” e, caso não possua, é formado pelo acréscimo do sufixo “-izar”.

Essas atividades buscam promover a reflexão sobre a importância da análise da constituição do radical das palavras primitivas para a escrita de verbos derivados. O estudante precisa concluir que a ausência de <s> na sílaba final do radical das palavras analisadas determina que o /z/ do sufixo seja registrado com o grafema <z>.

O texto apresentado no exercício 4 pretende servir como mais uma alternativa de análise sobre o emprego de “-ar” e “-izar”, em palavras que podem trazer dúvidas no momento de registro, como as palavras “catequese” e “síntese”. Nele, a professora Marilda, personagem da história, informa uma dica para saber quando um verbo derivado deve ser escrito com “-isar”. Ela informa que caso a palavra primitiva seja escrita por <es + vogal>, o /izaR/ deve ser escrito com <z>. Após a leitura do texto, é solicitado que o estudante teste a dica sugerida pela professora Marilda e escreva os verbos derivados dos substantivos elencados no exercício.

O processo de formação dos verbos a partir dos substantivos apresentados à análise pode ou não promover mudanças no radical da palavra base. Por exemplo, o verbo “atualizar”, formado a partir do substantivo “atual” resulta apenas do acréscimo do sufixo “-izar”. Por outro lado, se relacionamos o verbo “ênfase” com o substantivo que lhe serviu de base – com a palavra “ênfase” – percebemos a ocorrência de um caso de alomorfia, ou seja, de variação de morfemas. Ocorre uma alomorfia de radical condicionada pela variação morfológica e fonológica. Nas palavras “ênfase” e “ênfase”, tirando o sufixo “-izar”, nota-se que o radical varia na forma (não no conteúdo). A alomorfia ocorre entre um morfema com [z] e outro com [t]. Todo fenômeno de alomorfia é uma questão morfofonológica, por isso dizemos que “ênfase” é resultado de um processo de sufixação condicionado morfológicamente. O mesmo fenômeno pode ser observado nas palavras “ridicularizar” e “hipnotizar”, derivadas de substantivos “ridículo” e “hipnose”, listados no exercício 4.

As atividades do quarto e quinto blocos pretendem promover a reflexão sobre como é possível solucionar dúvidas diante de um contexto arbitrário envolvendo <se/ce> e <ci/si> em início de palavras. As sílabas <se> e <ce> possuem o mesmo som no início de palavras, assim como também o possuem as sílabas <si> e <ci>, nesse contexto. Os exercícios do bloco 4 propõem que sejam estabelecidas relações associativas entre as palavras de mesmo grupo lexical.

Quadro 46 – Bloco 4: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas

1. Leia a história que a professora do 6º ano contou para seus alunos e realize as questões propostas:

Quando meu marido José era estudante de Educação Física, uma de suas professoras decidiu ensinar à turma uma brincadeira recreativa na qual os alunos, dispostos em círculo, deveriam lançar uma bola de um para o outro. A pessoa que arremessava a bola deveria dizer uma letra do alfabeto e a pessoa para a qual a bola era arremessada deveria falar uma palavra iniciada com a referida letra. Quem demorasse mais do que cinco segundos para dizer a palavra, era eliminado da brincadeira.

Uma colega arremessou a bola para o meu marido e disse: “letra c”. Ao receber a bola, rapidamente o José falou a palavra “Sergipe”. A turma dele caiu na gargalhada e, depois desse dia, todos começaram a chamá-lo de “Sergipe”. A história se espalhou e até hoje, vinte anos depois, esse é o apelido dele e poucas pessoas o chamam de José.

- a) Por que os colegas de José riram quando ele falou a palavra “Sergipe”?
- b) Por que você acha que José errou a letra que inicia a palavra Sergipe?
- c) Se a turma de José tivesse combinado que as palavras ditas deveriam começar com determinado som e não com determinada letra, a resposta “Sergipe” teria provocado risos?

2. Depois de contar a história da origem do apelido de seu marido, a professora do 6º ano propôs o seguinte desafio para seus alunos: “Vocês terão 10 minutos para pesquisar no dicionário ou em outros materiais e escrever no caderno o maior número de palavras com a sílaba inicial <se>. Quem escrever o maior número de palavras nesse tempo será o vencedor do desafio”. O aluno Murilo foi o vencedor, pois foi quem escreveu o maior número de palavras. Veja, na imagem abaixo, as palavras que ele escreveu e responda às questões solicitadas:

Palavras com a inicial SE

1. Secar - seco - secador - secante - secura
secamente - secativo

2. Serpentejar - serpentina - serpentário -
serpente.

3. Sentir - sentido - sentimento - sentimen-
talismo - sentimentalista - sentimentalmente
sentimentalizar

4. Sensibilizar - sensibilizado - sensibilidade
sensorial - sensação - sensitivo - sensível -
sensivelmente

5. Servir - servo - serviço - serventia -
servidão - servil - servente - servidor -
servilmente

- Quantas palavras iniciadas com <se> Murilo escreveu no tempo determinado pela professora?
- Observe o conjunto de palavras escritas por Murilo. Além da sílaba inicial <se>, que outras semelhanças podem ser notadas nos conjuntos de palavras enumeradas por Murilo?
- Que estratégia Murilo usou para escrever o maior número de palavras?

3. Leia no quadro abaixo a estratégia usada por Murilo e confira se você respondeu corretamente à questão anterior:

Murilo identificou o radical de algumas palavras (no caso, verbos) iniciadas por <se> e as relacionou com suas palavras cognatas, ou seja, com palavras “do mesmo grupo lexical”. Cognatas são as palavras cujas origens remontam para um ponto único, em vista de possuírem um mesmo radical. Murilo havia aprendido que palavras do “mesmo grupo lexical” possuem o mesmo radical. Assim, concluiu, por exemplo, que se o radical da palavra “sentir” é iniciado com <se>, todas as suas palavras cognatas também serão escritas com <se>. Não seria preciso, portanto, ter dúvidas sobre a escrita inicial das palavras cognatas de “sentir”. Além de facilitar a escrita de várias palavras com <se>, a estratégia usada por Murilo ainda possibilita a memorização de um número de palavras sem necessidade de recorrer ao dicionário.

4. Reúna-se com um ou dois colegas e façam como Murilo. Escolham, no mínimo, 5 verbos iniciados com a sílaba <se> e escrevam suas palavras cognatas. Depois compartilhem suas conclusões com a turma. O professor irá registrar as palavras no quadro.

5. Observe o conjunto das palavras a seguir:

SEIS – DEZESSEIS – SEISCENTOS

- a) Qual das três palavras é considerada base para as demais?
- b) Por que a palavra “dezesseis” é escrita com dois <ss> e não apenas com um <s> como a palavra “seis”?
- c) Reflita com o seu professor o que pode ter motivado a grafia da palavra “seiscentos” com <sc> e não com <ss> como ocorre com a palavra “dezesseis”.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro exercício do bloco é introduzido por um texto fictício que narra a história do personagem José, que adquiriu o apelido de “Sergipe” porque errou a ortografia da palavra durante uma brincadeira recreativa com os seus colegas de faculdade. A partir desse texto, o aprendiz deve refletir sobre a razão do riso dos colegas de José quando ele falou a palavra “Sergipe”, por que José errou a letra que inicia essa palavra e o que teria acontecido se a turma de José tivesse combinado o início do som das palavras a serem ditas e não a primeira letra com a qual as palavras são escritas. O objetivo dessas questões é que o aluno perceba que precisa estar atento para a representação gráfica de /s/ diante de /e/ e /i/, pois esse é um contexto em que <s> e <c> concorrem para a representação de /s/.

O segundo exercício apresenta uma lista de palavras escritas por Murilo, um aluno do 6ª ano e vencedor de um desafio proposto pela professora fictícia de Língua Portuguesa do 6º ano. O objetivo é que o aprendiz observe que Murilo venceu o desafio porque usou a estratégia de escrita de palavras cognatas, portanto, palavras que possuem a mesma origem e o mesmo radical, o que é confirmado a partir da leitura do quadro apresentado no exercício 3.

O exercício 4 pretende avaliar se houve compreensão sobre a atenção que deve ser dada ao radical das palavras para a escrita de cognatas correspondentes. Por isso, propomos que o aprendiz se reúna com seus colegas para a escrita de palavras cognatas de verbos iniciados com <se> tal como fez Murilo. Esse exercício possibilita que os estudantes se auxiliem na escolha das palavras que serão utilizadas para fazer a lista e que compartilhem suas hipóteses a respeito de sua escrita.

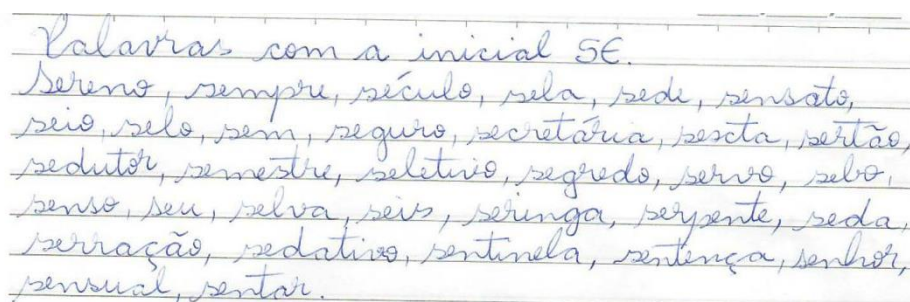
O último exercício promove, além da reflexão sobre a natureza cognata das palavras “seis”, “dezesseis” e “seiscentos”, também o acionamento de alguns conhecimentos prévios como, por exemplo, a razão pela qual “dezesseis” é escrita com <ss> e não com apenas <s> como ocorre na palavra “seis”, além da reflexão sobre a razão por que “seiscentos” é escrita com <sc> e não como <ss>, como na

palavra “dezesseis”. Esperamos que o aluno conclua que uma escrita como DEZESEIS orientaria a leitura do <s> como [z], o que não cabe nesse contexto grafêmico. Quanto à escrita da palavra “seiscentos”, duas explicações podem ser dadas: ou a escrita é resultado de sua etimologia ou foi formada pela composição por justaposição de “seis” e “centos” = “seiscentos”.

O quinto bloco de atividades do grupo atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas dá continuidade às reflexões iniciadas no bloco 4 e enfatiza a observação do significado de palavras homófonas heterográficas iniciadas com <ce>” e <se>. Ou seja, palavras pronunciadas de modo idêntico como, por exemplo “sem” (preposição) e “cem” (numeral).

Quadro 47 – Bloco 5: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas

1. Amanda, colega de Murilo, ficou em segundo lugar no desafio proposto pela professora do 6º ano. Veja as palavras escritas pela aluna:



Palavras com a inicial SE.

sereno, sempre, século, sela, sedi, sensato,
seio, selo, sem, seguro, secretária, sexta, sertão,
sedutor, semestre, seletivo, segredo, sereno, selo,
senso, seu, selva, seis, seringa, serpente, seda,
serração, sedativo, sentinela, sentença, senhor,
sensual, sentar.

- Amanda escreveu grupos de palavras cognatas assim como fez Murilo?
- Imagine que a aluna Amanda tivesse utilizado a estratégia de escrita de palavras cognatas. Escolha três palavras dentre as escritas pela aluna e escreva as palavras cognatas que você conseguir lembrar ou pesquisar.

2. A palavra “serração”, escrita por Amanda, causou polêmica na turma, pois alguns alunos insistiram que a escrita dessa palavra estava errada, pois seria iniciada com <ce> e não com <se>. A professora do 6º ano, no entanto, explicou que assim como “cerração”, também existe a palavra “serração”. Localizou na internet um texto com a explicação sobre a diferença de significado entre as palavras e distribuiu aos seus alunos. Veja o texto abaixo:

Cerração ou serração

A palavra **cerração** é muito usada pelos falantes, referindo-se, principalmente, a uma neblina densa, em terra ou mar. A palavra **serração** tem uma utilização mais reduzida, referindo-se, principalmente, ao ato de serrar, ou seja, cortar com serra. Assim, as **duas palavras** existem na língua portuguesa e **estão corretas**. Porém, os seus significados são diferentes e devem ser usadas em situações diferentes.

Exemplos:

- A cerração dificultava a visibilidade do mar (cerração = neblina).
- Os trabalhadores já começaram a serração das árvores (serração = serragem).

O substantivo feminino **cerração** se refere a uma neblina muito densa, ou seja, nevoeiro, bruma e névoa, bem como a uma ausência de luz, sendo também sinônima de escuridão, breu e trevas. Cerração indica ainda uma dificuldade em falar, devido a rouquidão ou sufocação e o ato de cerrar, ou seja, fechar: cerramento, encerro.

Exemplos:

- Não se consegue ver nada com essa cerração.
- Cuidado com a cerração na estrada.
- Vou limpar a garganta, para ver se passa essa cerração.
- Todos foram contra a cerração daquele teatro tão emblemático.

O substantivo feminino **serração** se refere à ação de serrar, cortar com serra, sendo sinônimo de: serragem, serramento e serradela. Pode indicar também uma oficina de serragem de madeira, ou seja, uma serraria ou engenho de serra.

Exemplos:

- Esse barulho que você está ouvindo é da serração da madeira.
- Você pode ir à serração e fazer uma encomenda para mim?

As palavras cerração e serração apresentam a mesma fonética, ou seja, são pronunciadas de forma igual, mas os seus significados e escritas são diferentes. A este tipo de palavras chamamos **palavras homófonas**. Na língua portuguesa, existem diversas palavras homófonas: cerração e serração, passo e paço, conserto e concerto, cela e sela, sinto e cinto, cozer e coser, acento e assento...

Fonte: <<https://duvidas.dicio.com.br/cerracao-ou-serracao/>>.

- Com base no texto entregue pela professora do 6º ano, qual é o significado das palavras “serração” e “cerração”?
- De qual verbo derivam as palavras “serração” e “cerração”? O que eles significam?
- Quais as palavras cognatas de “serração” são apresentadas no texto?
- E quais são as palavras cognatas de “cerração”?
- Conforme o texto, por que “serração” e “cerração” são consideradas palavras homófonas?

4. Na cruzadinha abaixo, há outros pares de palavras homófonas iniciadas com <se> e <ce> e <si> e <ci>. Encontre-as e as utilize para completar a lacuna das frases abaixo conforme o significado requerido. Consulte o dicionário caso necessário.

H	I	S	E	N	T	O	J	D	U
W	C	E	N	A	S	E	X	T	O
C	E	L	A	C	E	R	R	A	R
I	N	A	L	E	M	T	G	S	U
N	S	R	S	M	C	E	S	T	O
T	O	G	I	G	E	Q	E	S	U
O	S	E	N	A	N	X	N	P	Y
Q	R	D	T	U	T	W	S	W	K
K	O	A	O	A	O	E	O	Ç	I
S	E	R	R	A	R	W	Y	H	F

- Quando eu estava na pré-escola já sabia contar do número um até o número _____.
- Ele gastou todo o dinheiro e agora está _____ um tostão.
- Comprei uma _____ nova para o meu cavalo.
- O preso será colocado naquela _____ pequena.
- Para dez pessoas basta um _____ de salgadinhos.
- Não me _____ em cadeira suja.
- Ficou furioso que chegou a _____ os punhos de raiva.
- O carpinteiro vai _____ a madeira para fazer uma escrivaninha.
- Terminou a corrida em _____ lugar.
- Coloquem as roupas sujas neste _____.
- _____ muito não corresponder às suas expectativas.
- Ao entrar no carro, use _____ de segurança.
- A _____ daquele filme foi muito emocionante.
- Você sabe quais foram os números sorteados na _____?
- Cuidar da natureza é uma questão de bom _____.
- Devido à pandemia do Covid-19, o _____ demográfico de 2020 foi adiado para 2021.

4. A partir do que você compreendeu sobre palavras homófonas observe as frases a seguir e responda às questões solicitadas:

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A) Tenho <u>sede</u>. Você tem um copo da água?</p> <p>B) Onde fica a <u>sede</u> do governo federal?</p> <p>C) Ele nunca <u>cede</u> o seu lugar no ônibus.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Qual é o significado das palavras destacadas nas frases A, B e C?
- Palavras homógrafas são definidas como as que apresentam a mesma escrita, mas a pronúncia diferente. Em quais frases encontramos um par de palavras homógrafas? Quais são elas? Por que são consideradas assim?
- O som da palavra “sede” da frase B e da palavra “cede” da frase C é igual ou diferente?

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro exercício apresenta o conjunto de palavras escritas por “Amanda, colega de Murilo” que ficou em “segundo lugar no desafio proposto pela professora do 6º ano”. Objetivamos que o aprendiz observe as palavras apresentadas na imagem para constatar que, diferentemente do colega, Amanda não escreveu grupos de

palavras cognatas. Por isso, o aluno é desafiado a escolher três dentre as palavras escritas por Amanda para a escrita de palavras de mesmo grupo lexical.

Os demais exercícios apresentam pares de palavras “homófonas” iniciadas com <ce> e <se> e <ci> e <si>, para que o estudante as relacione ao seu significado e, desse modo, memorize sua grafia convencional. O último exercício, de forma específica, promove a reflexão das palavras homófonas heterográficas “cede” ([se]de) e “sede” ([se]de) e dessa última com a palavra “sede” ([sɛ]de), com a qual forma um par de homógrafas-heterofônicas, pois são diferentes no significado e na pronúncia, mas apresentam a mesma forma gráfica.

Os exercícios do sexto e último bloco da seção atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas enfatizam as regras que determinam o uso dos sufixos “-ção”, “-são” e “-ssão” nos substantivos derivados de verbos terminados com as sílabas <der>, <dir>, <ter>, <tir>.

Esses sufixos compõem a estrutura de substantivos como “detenção”, “apreensão” e “agressão” derivados dos verbos “deter”, “apreender” e “agredir”, respectivamente. As dúvidas quanto à escrita desses tipos de palavras decorrem da arbitrariedade na representação gráfica de /s/ que pode ser registrado com <s>, <ç> e <ss>.

As atividades para a aprendizagem das regras regulares que envolvem o uso desses sufixos objetivam demonstrar que, quando os substantivos derivados mantêm os grafemas <d> ou <t> de final de radical dos verbos dos quais provêm, usa-se o sufixo “-ção”. Quando esses grafemas não são mantidos no processo de derivação, os sufixos “-são” e “-ssão” devem ser usados.

Quadro 48 – Bloco 6: Atividades para o ensino e a aprendizagem da regularidade de palavras cognatas

1. Observe os substantivos e os verbos elencados nas colunas do quadro abaixo:

Verbos	Substantivos
Torcer	Torção
Punir	Punição
Deter	Detenção
Apreender	Apreensão
Rever	Reversão
Repelir	Repulsão
Agredir	Agressão
Intrometer	Intromissão
Conceder	Concessão

a) Qual é a relação entre os verbos e os substantivos do quadro?

- b) Quais são as letras que podem ser utilizadas para representar o som de /s/ nos sufixos dos substantivos do quadro?
- c) O aluno João, do 6º ano do EF não sabia a escrita das palavras “punição” e “intromissão” e as escreveu como PUNISÃO e INTROMISÃO. Nessas grafias, o <s> está entre vogais. Qual é o som que essa letra adquire nesse contexto? Por estarem escritas com <s> como essas palavras seriam lidas?
- d) A aluna Maria, do 6º ano do EF, não sabia a escrita das palavras “torção” e “apreensão” e escreveu TORSSÃO e APREENSSÃO. Se ela soubesse da regra que determina o contexto de uso de <ss> não teria cometido esse erro. Que regra é essa? Em qual contexto o <ss> pode ser usado?
- e) Explique por que o dígrafo <ss> pode ser considerado “concorrente” da letra <ç> na escrita de uma palavra como “punição”.

2. Observe os verbos e substantivos elencados no quadro a seguir:

Palavras com Ç		Palavras com S e SS	
Perder	Perdição	Apreender	Apreensão
Fundir	Fundição	Agredir	Agressão
Deter	Detenção	Perverter	Perversão
Competir	Competição	Discutir	Discussão

- a) A parte destacada nos verbos do quadro é denominada:
 Radical
 Sufixo
- b) Quais são as sílabas finais dos verbos elencados na coluna das “palavras com Ç” e na coluna das “palavras com S e com SS”?
- c) Os substantivos elencados na coluna “palavras formadas com Ç” mantêm as letras <d> e <t> que compõem o radical dos verbos dos quais derivam?
- d) Os substantivos elencados na coluna “palavras formadas com S e com SS” mantêm as letras <d> e <t> que compõem o radical dos verbos dos quais derivam?
- e) Observe as palavras do quadro e responda: Quando o substantivo derivado mantêm a letra <d> ou <t>, presente no verbo do qual origina, com qual sufixo deve ser escrito?
 ção
 ssão
 são
- f) Quando o substantivo derivado NÃO mantêm a letra <d> ou <t> que está presente no verbo do qual origina, com quais sufixos devem ser escritos?
 ção
 ssão
 são

3. Leia o quadro abaixo com as conclusões obtidas com a realização do exercício anterior:

Quando os substantivos derivados de **verbos terminados em <der>, <dir>, <ter> e <tir>** mantêm a letras <d> ou <t> que constitui o radical dos verbos, o som de [são] desses substantivos é registrado com <ç>, portanto, escritos com “-**ção**”, como ocorre com as palavras “perdição”, derivada de “perder”; “fundição”, derivada de “fundir”; “detenção”, derivada de “deter”; e “competição”, derivada de “competir”.

Porém, quando os substantivos são pronunciados **sem as letras <d> ou <t>** que compõem o radical dos verbos, as palavras são registradas com <s> ou <ss>, portanto, escritos com “-são” ou “-ssão”, como ocorre com as palavras “apreensão”, derivada de “apreender”; “agressão”, derivada de “agredir”; “perversão”, derivada de “perverter”; e “discussão” derivada de “discutir”.

a) Utilize as informações apresentadas no quadro para escrever os substantivos derivados dos verbos elencados com os sufixos “-ção”, “-são” e “-ssão”.

1. Admitir:
2. Apreender:
3. Ascender:
4. Ceder:
5. Compreender:
6. Conceder:
7. Converter:
8. Curtir:
9. Emitir:
10. Discutir:
11. Distender:
12. Divertir:
13. Estender:
14. Expandir:
15. Medir:
16. Omitir:
17. Permitir:
18. Pretender:
19. Progredir:
20. Regredir:
21. Repartir:
22. Repercutir:
23. Reverter:
24. Subverter:
25. Suceder:
26. Suspende:
27. Transgredir:

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro exercício é introduzido por um quadro, no qual são elencados verbos e seus substantivos correspondentes escritos com “-ção”, “-são” e “-ssão”. O objetivo é que o estudante observe que embora <ç>, <s> e <ss> concorram para a representação de /s/ em substantivos derivados terminados com [sãw], há contextos em que o uso de um ou outro grafema é previsível. Assim, é possível perceber que a palavra PUNISÃO, por exemplo, é graficamente incorreta porque no contexto entre

vogais, o <s> tem o som de /z/, o que implicaria lê-la como “puni[z]ão”. De maneira semelhante, uma palavra como TORSSÃO é graficamente incorreta porque o dígrafo <ss> sempre deve constar entre vogais e não entre consoante e vogal como é o caso do contexto em que surge na grafia não convencional TORSSÃO.

A aprendizagem do uso de “-ção”, “-são” e “-ssão” é encaminhada pela observação de que os substantivos formados com esses sufixos mantêm os grafemas <d> ou <t> que compõem o radical dos verbos dos quais derivam. Assim, os substantivos que mantêm esses grafemas em verbos terminados em <der>, <dir>, <ter> e <tir>, dos quais derivam, devem ser escritos com “-ção” e os substantivos que não mantêm esses sons devem ser escritos com “-são” ou “-ssão”, a depender do contexto em que surgem. Ou seja, entre vogais, usamos “-ssão” e entre consoantes e vogal usamos “-são”.

As atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas demonstram que além da regularidade contextual e morfológico-gramatical, a língua portuguesa possui um terceiro tipo de regularidade que consiste, com poucas exceções nos casos de alomorfa, na homogeneização dos radicais de palavras de mesmo grupo lexical.

Com as atividades apresentadas nesta seção, tivemos o propósito de promover a aprendizagem da escrita de palavras, a partir das relações associativas com outras com as quais compartilham o morfema lexical. Desse modo, para solucionar as atividades apresentadas nesse grupo os estudantes precisam estabelecer relações analógicas entre palavras que apresentam o radical como elemento comum.

Pretendemos, com esses exercícios, demonstrar uma possibilidade de ensinar as regularidades ortográficas que envolvem o uso dos grafemas <ss>, <ç>, <c>, <s> na representação de /s/ e do grafema <s> em sua interface com o grafema <z>, com o qual concorre na representação de /z/.

Nossa posição, assim como a de outros pesquisadores que se interessam pelo ensino da ortografia, situa-se em um ponto que nega tanto as estratégias tradicionais de ensino da ortografia (sustentada na crença de que repetindo/memorizando as formas corretas, os alunos não errariam mais), quanto a ausência de ensino da norma (que compreende a ortografia como um conteúdo associado a um modelo mecanicista de ensino e de aprendizagem” (SILVA; MORAIS, 2007, p. 64).

Embora seja inquestionável o fato de que os textos impressos se constituem em importante fonte de informação ortográfica – sobretudo para o caso das palavras

constituídas por relações irregulares entre fonemas e grafemas – a simples exposição à língua escrita não garante o domínio da norma ortográfica (MORAIS, 1998; REGO; BUARQUE, 1999).

Tanto na perspectiva “tradicional” quanto na perspectiva “progressista” – a qual associa o ensino de ortografia a uma prática mecanicista – está subjacente a mesma crença de que se aprende ortografia sem ser necessário pensar sobre sua constituição normativa. Essa premissa é contestada pela terceira perspectiva, denominada reflexiva, à qual nos filiamos nesta tese, e que concebe a norma ortográfica como objeto de conhecimento que deve ter seu ensino realizado de forma sistemática e reflexiva pela escola (REGO; BUARQUE, 1999; LEAL; ROAZZI, 2000; MORAIS, 2010).

Portanto, objetivamos que as atividades ortográficas propostas nesta tese se constituam em oportunidades para a realização da análise da língua para a descoberta, de forma explícita, de suas regularidades de maneira a motivar o aprendiz a pensar enquanto aprende a escrever, enquanto está sendo inserido em prática de leitura e de escrita significativas.

Assim, pretendemos, com as atividades propostas, promover situações nas quais os estudantes são solicitados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia de sua língua. Foram organizadas na tentativa de promover momentos de ensino-aprendizagem que permitem aos alunos a explicitação de seu conhecimento sobre a norma ortográfica e a tomada de consciência das regularidades e das irregularidades da norma ortográfica.

Desse modo, defendemos o tratamento pedagógico da ortografia como objeto de conhecimento sobre o qual se pode pensar e não meramente repetir. Essa compreensão é fundamental para a construção de um ensino de ortografia que tenha como meta a reflexão sobre as regras e sobre as irregularidades da norma ortográfica para a efetiva aprendizagem da escrita convencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, investigamos, avaliamos e refletimos sobre o ensino das regularidades do sistema ortográfico nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir do reconhecimento dos registros gráficos de alunos de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, propusemos atividades voltadas para o trabalho da ortografia na representação gráfica e ortográfica das fricativas dentais surda e sonora.

Nossa pesquisa foi guiada pelas seguintes perguntas: i) quais as dificuldades ortográficas mais recorrentes em produções escritas de alunos de anos finais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, no contexto desta pesquisa? ii) o que os erros ortográficos indicam sobre as hipóteses que os alunos testam a respeito de como se grafam as palavras? iii) como trabalhar com a ortografia a partir de atividades que orientem os alunos a refletir sobre a relação fonema e grafema, considerando a arbitrariedade do sistema de escrita do português?

A caracterização da natureza e a frequência dos erros ortográficos encontrados nas produções escritas de alunos dos anos finais de Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram realizadas graças ao diagnóstico dos conhecimentos ortográficos dos estudantes. Portanto, esse instrumento permitiu responder à primeira pergunta de nossa pesquisa, ou seja, “quais as dificuldades ortográficas mais recorrentes nas produções escritas de alunos dos anos finais de EF e de EM, no contexto desta pesquisa?”

O diagnóstico de erros ortográficos possibilita que o professor observe os conhecimentos que estão em fase de construção e acompanhe os avanços e as dificuldades dos estudantes no domínio da norma ortográfica. Como consequência, possibilita que o docente selecione os conteúdos que melhor atendem às necessidades de aprendizagem de regras ortográficas da turma ou dos aprendizes para os quais leciona. Afinal, para saber o que precisamos ensinar, é preciso descobrir o que os alunos precisam aprender.

Quando escreve, o aprendiz parte do que sabe sobre a grafia da palavra, considera as suas reflexões sobre o que acredita ser a forma convencional de escrita ou algo próximo da forma convencional. Dessa maneira, os erros ortográficos revelam as suas hipóteses a respeito do registro das palavras. Essa compreensão orientou nossa análise das hipóteses de escrita desenvolvidas pelos estudantes quando

realizam os erros ortográficos e, desse modo, permitiu que respondêssemos à pergunta “o que os erros ortográficos indicam sobre as hipóteses que os alunos testam a respeito de como as palavras são grafadas?”.

A heterogeneidade dos registros gráficos revela os saberes que os alunos já possuem a respeito da escrita das palavras. O erro ortográfico é, nesse aspecto, um dado que fornece informações sobre o nível de conhecimento dos estudantes quanto ao domínio da ortografia. De posse das informações obtidas com a observação dos tipos de grafia não convencional realizadas pelos alunos, o professor pode promover a aprendizagem da ortografia a partir da proposição de atividades que os levem a refletir sobre as normas ortográficas consideradas no planejamento docente e, assim, desenvolver a capacidade de solucionar dúvidas de forma independente.

Na amostra analisada, os erros mais frequentes, dentre todas as categorias, foram os de representação da fricativa alveolar surda /s/. Esse resultado, possivelmente, se deve ao fato de que, além de frequente nas palavras da língua portuguesa (NÓBREGA, 2013), o /s/ possui diversas possibilidades de representação gráfica, o que pode gerar dificuldades no seu registro gráfico e justificar a frequência de registros não convencionais de palavras, tais como os encontrados nesta tese. Ou seja, esse tipo de erro se deve à natureza irregular do sistema ortográfico. As palavras constituídas por relações irregulares entre /s/ e suas formas de representação gráfica não possuem uma regra regular que sirva de “pista” para o seu registro ortográfico. O aprendiz deve, com a mediação do professor, considerar a necessidade de buscar estratégias para a memorização das palavras ou consultar o dicionário para sanar as suas dúvidas.

No entanto, embora as relações arbitrárias entre /s/ e suas formas de representação gráfica criem dúvidas na escrita de palavras constituídas por esse fonema, constatamos que alguns erros poderiam ter sido evitados se seus produtores tivessem conhecimento de algumas regras invariáveis.

O <s> é um dos grafemas utilizados para representar /s/. Porém, não pode ser utilizado para representar /s/ entre vogais, pois, nesse contexto, vale /z/. O seu uso nesse ambiente demonstra que os estudantes que assim procedem o fazem guiados pelo som que a letra “s” possui no sistema de notação alfabético. Além disso, demonstra que não houve a consolidação do conhecimento de que, em contexto intervocálico, <s> vale /z/. Esse exemplo revela a importância dos erros ortográficos

como dados que auxiliam o docente a traçar um planejamento de atividades, pois o ensino parte daquilo que os alunos ainda precisam aprender.

O uso do grafema <s> entre vogais na escrita de muitos das palavras classificadas como “erros ortográficos na representação de /s/” acenou para a necessidade de um ensino de ortografia que possibilite que o estudante aprenda em quais contextos <s> vale /s/ ou /z/ e em que ambientes <s> ou <z> devem representar /z/. O conjunto de erros ortográficos classificados como erros de representação de /s/ apontou, também, para a necessidade de encaminhar um ensino que permita conhecer os contextos mais frequentes para o uso de grafemas como <ss>, <ç>, <c>, comumente usados para representar esse fonema em ambiente intervocálico.

O conhecimento de que os erros ortográficos na “representação de /s/” foram os mais frequentes permitiu atender ao objetivo de “apresentar atividades para uma proposta de ensino reflexivo das regularidades ortográficas, a partir do tipo de erro mais frequente identificado nas produções escritas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” – terceiro objetivo específico desta tese. Esse objetivo, por sua vez, orientou a resposta à pergunta “como trabalhar com a ortografia a partir de atividades que orientem os alunos a refletir sobre a relação fonema e grafema, considerando a arbitrariedade do sistema de escrita do português?”.

Com as atividades propostas buscamos demonstrar que diferentes tipos de regularidades podem contribuir para o ensino da ortografia, de forma geral, e para o ensino da representação de /s/, de maneira específica. Elas foram organizadas em quatro grupos, de acordo com o tipo de regularidade correspondente a cada um. No grupo das “atividades ortográficas que envolvem as regras dependentes de contexto grafêmico”, foram apresentados exercícios que permitem que o estudante conclua que, em contexto intervocálico, o <ss> é lido como /s/ e o <s> é lido como /z/.

No grupo das “atividades que envolvem a regularidade contextual de <s> no interior de palavras” foram apresentados exercícios que promovem a aprendizagem da regra regular que determina o uso de <s> quando antecedido por ditongo e sucedido por vogal. O grupo das “atividades que envolvem as regularidades morfológico-gramaticais” concentrou os exercícios que problematizam o uso de <s> e <z> para representar /s/ nos sufixos “-ês” e “-ez” e para representar /z/ nos sufixos “-esa” e “-eza” e “-oso/-osa”. Nesse grupo também foram propostos exercícios para a aprendizagem da grafia de <ss> nas desinências verbais do pretérito imperfeito do

subjuntivo. E no último grupo denominado “atividades que envolvem a análise da regularidade de palavras cognatas” foram apresentados exercícios que motivam a análise do radical de palavras cognatas para a constatação de que a regularidade na escrita do morfema lexical orienta o registro de palavras pertencentes ao mesmo grupo lexical.

As atividades de cada grupo foram elaboradas de forma sequencial de modo que cada exercício se constitua em um andaime, em uma base para a realização da atividade subsequente. Desse modo, buscamos promover novas aprendizagens e reflexões a partir da valorização e da ênfase aos conhecimentos prévios construídos pelos estudantes. A identificação das principais dificuldades ortográficas dos estudantes pesquisados e a seleção do erro mais frequente para a proposição de atividades reflexivas e sequenciais para o ensino de regularidades ortográficas, tais como demonstramos nesta tese, nos coloca na posição do docente que, como destaca Faraco (2012, p. 181) “é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber”.

As atividades objetivaram promover o desenvolvimento da capacidade metalinguística, especificamente, da análise fonológica e da análise morfológica. Os exercícios de análise fonológica pretenderam levar o estudante a observar a relação entre a estrutura fonêmica/fônica e gráfica da palavra, de modo a observar como os sons se relacionam com sua forma gráfica conforme o contexto em que se encontram. As atividades de análise morfológica, por sua vez, pretenderam permitir a observação e a identificação dos morfemas que constituem as palavras e em quais dessas eles se repetem em um padrão de regularidade.

A ênfase às atividades metalinguísticas, a partir do desenvolvimento das consciências fonológica e morfológica, tal como propusemos nas atividades apresentadas, marcam uma prática pedagógica de ensino reflexivo da ortografia. Quando recebe uma regra pronta, nem sempre o aprendiz a compreende. Porém, quando é conduzido a refletir sobre ela, o significado tem maior probabilidade de ser internalizado. Ou seja, quando o aluno é incentivado a expressar e/ou a registrar suas conclusões sobre o conhecimento ortográfico, passa a compreender que a língua se constitui como um objeto de conhecimento, o qual pode ser compreendido por meio da análise de suas regularidades. Desse modo, o ensino das regularidades ortográficas contribui para diminuir as dificuldades na escrita convencional de palavras

e promove a consolidação dos conhecimentos de ortografia por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme tese aqui defendida.

Vemos, desse modo, que a aprendizagem da escrita ortográfica não ocorre de forma passiva, não é um “armazenamento mental de grafias convencionais”. É, antes disso, um processo ativo de aprendizagem que requer um ensino sistemático e explícito que oriente o aluno a refletir sobre as regras ortográficas e as restrições por ela determinadas na escrita das palavras; que o estimule a explicitar os seus conhecimentos em um nível consciente; e que promova o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas fundamentadas em reflexões fonológico-contextuais e morfológico-gramaticais.

Nessa perspectiva, a ortografia não é um assunto que deve ficar restrito a determinado nível de escolaridade. Pelo contrário, é um assunto permanente em todos os níveis. O que muda de um nível para o outro são os tipos de dúvidas ortográficas que costumam surgir e as expectativas sobre os problemas relacionados aos erros ortográficos que, como docentes, esperamos encontrar nos textos dos alunos. Assim, no Ensino Médio, por exemplo, são aceitáveis erros ortográficos na escrita de palavras com baixa frequência e memória etimológica como as palavras “excessivo”, “exceção”, “ressuscitado”, entre outras também complexas. Todavia, causa estranhamento encontrar escritas como MEZA, EZERCÍCIO e CÁUCULO para as grafias “mesa”, “exercício” e “cálculo”, pois essas palavras possuem alta frequência na língua, sobretudo em ambiente escolar.

Embora tenhamos enfatizado, nesta tese, o ensino de ortografia a partir de atividades reflexivas, isso não significa que desconsideramos a importância de sua aprendizagem a partir de atividades de revisão textual. Pelo contrário, consideramos que os alunos devem ser ensinados a aplicar os conteúdos estudados durante a prática de produção e revisão de textos, pois essas práticas são parte inerente do processo de aprendizagem e de aplicação das regularidades ortográficas. Desse modo, o ensino da ortografia por meio de atividades e por meio da revisão de textos são práticas complementares que levam para um mesmo objetivo, ou seja, promover a consolidação dos conhecimentos ortográficos dos estudantes.

Destacamos que o ensino reflexivo de ortografia se inicia com a formação do professor. Não é possível ensinar o que não se sabe. O ensino de ortografia que a maioria de nós, professores, tivemos, não foi reflexivo. Aprendemos a ortografar graças à memória visual possibilitada pela prática de leitura e, em algumas situações,

a partir de exercícios como “escrever várias vezes a palavra errada”. Embora essa estratégia possa gerar resultados positivos, não promove a reflexividade sobre os motivos pelos quais uma palavra é escrita de uma maneira e não de outra.

Se o docente não domina os conhecimentos sobre as regras que determinam as regularidades ortográficas, se não tem clareza das relações entre o sistema de escrita e a fonologia, não consegue promover um ensino reflexivo. Portanto, é fundamental que reservemos um tempo para estudar essas regularidades.

Consideramos, portanto, que os objetivos propostos nesta tese foram alcançados. É nossa pretensão divulgar os seus resultados aos docentes e escolas que contribuíram para a realização deste estudo, bem como a outros docentes e escolas do sudoeste do Paraná que tiverem interesse em nos receber para essa apresentação, durante a semana pedagógica que marca o início dos semestres letivos nas escolas do Paraná. Desejamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a promoção do ensino das regularidades ortográficas nos anos finais do EF e EM.

Esperamos, a partir dos resultados apresentados, que novas pesquisas que almejam a proposição e aplicação de atividades ortográficas sejam realizadas, dentre elas as que pretendem propor o ensino da ortografia de palavras motivadas pela fonética. Como ensinar a ortografia de palavras nas quais as variedades linguísticas costumam ser manifestadas? Como promover a reflexão da relação entre a ortografia e as manifestações orais de maneira a despertar o respeito e a consciência dos alunos para a variação linguística e a fim de que percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que aprendem em casa das variedades cultas? Essas perguntas podem ser respondidas por outros pesquisadores interessados na investigação sobre o ensino da ortografia para estudantes da Educação Básica.

Esperamos, por fim, que esta tese ajude os professores de Língua Portuguesa a repensar as metodologias que têm utilizado para abordar o assunto ortografia com os seus alunos e, ainda, que essa pesquisa contribua, de alguma forma, para a formação de professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. **European journal of psychology of education**, Lisboa, v. 3, n. 4, p. 415-430, 1988.

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, v. 11, p. 203-217, 1991.

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. *In*: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição de linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.167-186.

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016. 3 v.

ALVES, D. I. C. P. **O processo de nasalização no dialeto quilombola gurutubano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ALVES, C. de J.; CAVALCANTE, L. D.; PACHECO, V. Vogais nasais em ambientes não nasais em alguns dialetos baianos: dados preliminares. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS. 1., 2006, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2006. p. 39-44. Disponível em: <<http://http://anais.uesb.br/index.php/periodicos-uesb-br-spel/article/viewFile/1296/1190>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTONIO, S. **Novas palavras**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. 3 v.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, P. A. **Prosódia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 5-20, 2000a.

BISOL, L. A elisão, uma regra variável. **Letras De Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 219-220, 2000b. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14770>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. **D.E.L.T.A**, São Paulo. v. 20, n. especial, p. 59-70, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38003/25702>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. de. **Falar, ler e escrever em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, M. H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 25-42.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso saber para ler. *In*: MASSINI-CACLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (org.). **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 131-159.

CAGLIARI, L. C. **Questões de morfologia e fonologia**. Campinas: L. C. Cagliari, 2002. Disponível em: <http://relin.letras.ufmg.br/shlee/cagliari_2up_1-76.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. *In*: SILVA, Maurício *et al.* (org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-52.

CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Processos de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. *In*: ABAURRE, M. B; RODRIGUES, A. (org.). **Gramática do português falado**. Volume VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 537-555.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39 n. 3, p. 245-260, 2004. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13918/9232>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. **Português: Linguagens**. 8. ed. São Paulo: Atual, 2017. 4 v.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13916/9230>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2005_-_Chacon_-_Hipersegmentacoes.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CHACON, L.; PASCHOAL, L.; VAZ, S.; PEZARINI, I. de O. Classes fonológicas e ortografia infantil. **Revista do Gelne**, Natal, v. 18, n. 2, p. 79-99, 2017.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. (org.). **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

COLLISCHONN, G. Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro. In: ARAÚJO, G. A. de. (org.). **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 99-131.

CUNHA, A. P. N. da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

FANDIÑO, L. L. **Representação do fonema /s/ em contextos regulares: proposta de mediação pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, C. C. S. **Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

FERREIRA, A. A. **Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037/6633>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

FREITAS, L. C. M. de. **Oralidade em redações escolares**: proposta de intervenção para os erros de ortografia. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, C. A. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.

HENRIQUES, C. C. **Fonética, fonologia e ortografia**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HORA, D. da; MAGALHÃES, J. **Fonologia, variação e ensino**. [E-book]. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <<http://sedis.ufrn.br/bibliotecadigital/site/interativos/profletras>> Acesso em: 25 mai. 2018.

JEZUZ, J.; GRITTI, L. Influência do dialeto italiano na fala pato-branquense: pronúncia do erre forte. **Web Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 7, n. 20, p. 284-305, 2017. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/19/21>>. Acesso em 20 fev. 2019.

KO FREITAG, R. M.; ARAÚJO, A. S.; BARRETO, E. A.; CARVALHO, E. dos S. S. de. “Vamos plantar froes no grobo da terra”: estudando o rotacismo nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Moita Bonita/SE. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 2, n. 2, p. 17-31, 2010. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/50.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

SILVA, M. C. P. de S.; KOCH, I. G. V. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. *In*: MORAIS, A. G. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 99-120.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, C. M.; MIRANDA, A. R. M. A morfologia do verbo e os dados de escrita inicial. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL. 8., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...], Porto Alegre, UFRGS, 2008. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/aquisicao%20escrita-Cinara%20Lima,%20Ana%20Miranda.pdf>. Acesso: 11 de abr. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, G. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. *In*: MASSINI-CACLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 33-39.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MATTOSO CAMARA JR., J. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1980

MELO, K. L. R. de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 6., 2006, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: UFSM, 2006.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. *In*: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. da; DONICHT, G. (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. p. 16-50.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da Linguagem: escrita e fonologia. *In*: LAZAROTTO-VOLCÃO, C.; FREITAS, M. J. (org.). **Estudos em fonética e fonologia**: coletânea em homenagem a Carmen Matzenauer. Curitiba: CRV, 2018. p. 335-364.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3825-3848, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3825/40613>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-40, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e221615.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 1996.

MONTEIRO, C.R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-60. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, M. B. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino de língua materna. **Revista Odisséia**, Natal, n.3, p. 1-20, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2049>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

PERES, E. P.; COMINOTTI, K. S. S.; PARDINHO, V. da M. O ditongo nasal ão em São Bento de Urânia (ES). **Papia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 83-107, 2018. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/3050/pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

PINHEIRO COSTA, P. O fenômeno da nasalização marginal no português do Brasil: um estudo de atitudes. **Linguística Rio**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 38-59, 2019. Disponível em: <<http://www.linguisticario.letras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/a3.pinheirocosta.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. *In*: MORAIS, A. G. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-41.

RIGATTI-SCHERER, A. P. O Papel das Variáveis linguísticas na realização do rótico em falantes de regiões de imigração alemã. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 170-182, 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/3350/4042>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROCHA, L. C. de A. **Estruturas Morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZATTI, M. E. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV-CCE-UFSC, 2011.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SAGGIOMO, F. L. **Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTOS, C. S. dos. **Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1994)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SAUTCHUK, I. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. Barueri: Manole, 2010.

SCHWINDT, L. C. Morfologia. In: SCHWINDT, L. C. (org.) **Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, van D. **The structure of phonological representations**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1982. p. 337-383.

SELLA, P. **Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SILVA, L. M. da. **Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de. O livro didático do português a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 125-141. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. 2013. Tese (Doutorado). Universidade de Chicago, Chicago, 1973.

STUMPF, M. C. **Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de trabalho. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

TENANI, L. E. Letramento e segmentações não-convencionais de palavras. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2011a. p. 229-243.

TENANI, L. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da Abralín**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011b. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32061/20400>>. Acesso em: 02 de fev. 2020.

TENANI, L. E. **Prosódia e escrita**: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra. 2016. Tese de Livre-Docência em Fonologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L. E. Fonologia e escrita: possíveis relações e desafios teórico-metodológicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n.3, p. 581-597, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8650999/17211>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

APÊNDICE A – PRIMEIRA POPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

PRODUÇÃO TEXTUAL

Assistir filmes e séries é das atividades preferidas de crianças, jovens e adultos. Você, com certeza, já assistiu a muitos filmes ou séries pela internet ou pela TV... Por isso, conte-nos, nas linhas abaixo, sobre um filme ou série que tenha assistido e gostado. Além do resumo da história, você apresentar as razões pelas quais gostou do filme ou série.

Orientações básicas:

- Faça letra legível
- Escreva o mínimo de 20 linhas

APÊNDICE B – SEGUNDA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

PRODUÇÃO TEXTUAL (Ensino Fundamental)

Abaixo, há 3 (três) imagens de pessoas cujos rostos e corpos expressam estados/emoções como preocupação ou frustração (figura 1), alegria (figura 2) e tristeza (figura 3). **Você deve escolher uma dessas imagens** e sobre ela criar uma narrativa, ou seja, uma história que justifique o estado emocional do personagem.

A história deverá contemplar o “antes” da imagem, isto é, a narrativa dos acontecimentos que levaram a(s) personagem(ns) a se sentirem preocupados/frustrados (figura 1), alegres (figura 2) e tristes (figura 3).

E deverá contemplar também o “depois” da imagem, isto é, a narrativa do que ocorreu com as personagens para superarem o frustração/preocupação (figura 1), a alegria efusiva (figura 2) e a tristeza (figura 3).

Figura 1



Figura 3



Figura 2



APÊNDICE C – SEGUNDA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – MODELO PARA O ENSINO MÉDIO

PRODUÇÃO TEXTUAL (3º ano)

Abaixo, há 3 (três) imagens de pessoas cujos rostos e corpos expressam estados/emoções como cansaço e preocupação (figura 1), alegria (figura 2) e tristeza (figura 3). Você deve **escolher uma** dessas imagens e sobre ela criar uma narrativa, ou seja, uma história que justifique o estado emocional do personagem. A história **deverá contemplar o “antes” da imagem**, isto é, a narrativa dos acontecimentos que levaram a(s) personagem(ns) a se sentirem cansados ou preocupados (figura 1), alegres (figura 2) e tristes (figura 3).

E **deverá contemplar também o “depois” da imagem**, isto é, a narrativa do que ocorreu com as personagens para superarem o cansaço/preocupação (figura 1), a alegria efusiva (figura 2) e a tristeza (figura 3).

Figura 1



Figura 3

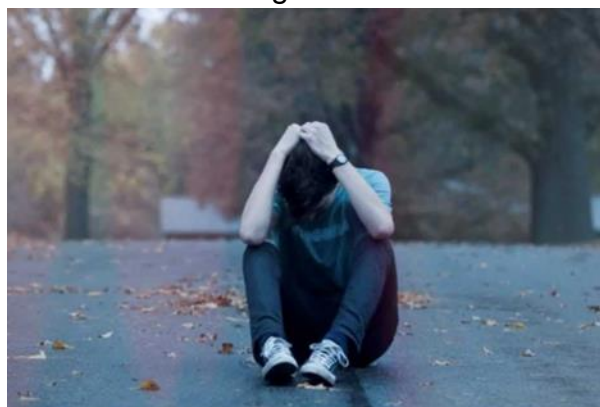


Figura 2



ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caminhos e percursos dos processos ensino e aprendizagem da ortografia.

Pesquisador: Sanimar Busse

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73201417.2.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.252.257

Apresentação do Projeto:

A temática desse trabalho insere-se no âmbito da pesquisa sociolinguística voltada para os reflexos da variação fonético-fonológica na produção escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de duas instituições escolares do sudoeste do Paraná: uma localizada na zona urbana e outra localizada na zona rural. A análise dos processos fonológicos que interferem na produção escrita de língua portuguesa serão feitos com base na Sociolinguística Variacionista. O objetivo da pesquisa será Compreender os caminhos e percursos do processo ensino e aprendizagem da escrita ortográfica de alunos do ensino fundamental e médio de escolas situadas no meio rural e urbano do sudoeste do Paraná com vistas a minimizar as influências de suas variantes fonético-fonológicas. A pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa uma vez que o objetivo proposto – a investigação dos caminhos e percursos do processo ensino e aprendizagem da escrita de alunos da educação básica – pressupõe tanto a identificação, quantificação e análise dos processos fonológicos refletidos na escrita quanto a análise dos caminhos adotados para o ensino da ortografia com vistas a promover a minimização das influências da oralidade.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.252.257

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os caminhos e percursos do processo ensino e aprendizagem da escrita ortográfica de alunos do ensino fundamental e médio de escolas situadas no meio rural e urbano do sudoeste do Paraná com vistas a minimizar as influências de suas variantes fonético-fonológicas.

Objetivo Secundário:

- Descrever os casos de grafia não convencional, motivados por influência dos processos fonológicos, mais recorrentes na escrita de estudantes de

6º e 9º ano de ensino fundamental e do 3º ano de ensino médio, de duas instituições de ensino do sudoeste do Paraná;- Relacionar os três processos fonético-fonológicos mais recorrentes nos textos escritos e os dados orais produzidos pelos estudantes;- Verificar como os docentes dos anos finais de ensino fundamental e médio têm atuado para promover a minimização das influências fonético-fonológicas nas produções textuais dos estudantes e para trabalhar a ortografia de forma geral;- Avaliar como o livro didático adotado para o trabalho com esses estudantes aborda o

trabalho com as questões ortográficas, especificamente as relativas à relação entre a variação linguística oral e a escrita;- Identificar que categorias extralinguísticas, tais como escola, série e sexo, atuam na transferência dos processos fonológicos para a escrita;- Propor, para turmas de 6º e 9º anos do ensino fundamental, um projeto de intervenção didático-pedagógica para minimizar a interferência dos processos fonológicos na escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora as entrevistas aplicadas sejam simples, o entrevistado pode sentir-se constrangido ou desconfortável com a presença do gravador ou por questões que envolvam dados de natureza pessoal (no caso dos alunos) e profissional (no caso dos docentes). Quando isso ocorrer, o entrevistado tem a liberdade de pedir para parar a gravação, não responder, ou mesmo desistir da entrevista. Os instrumentos foram pensados de forma a deixar o entrevistado bem à vontade e, embora se faça a gravação, vamos fazer uma conversa simples, evitando qualquer constrangimento, assim como questões que possam expor a pessoa do pesquisado. Caso o docente ou aluno não se sinta confortável em algum momento, tem a liberdade de comunicar e sua gravação será interrompida. Em momento algum será revelada a autoria dos textos coletados para a análise dos desvios

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.252.257

ortográficos. O docente, porém, terá total liberdade de solicitar que os dados retirados dos textos não sejam utilizados caso alguma questão envolvendo-os lhe gere desconforto.

Benefícios:

Os pesquisados não terão nenhum benefício direto ao participar da pesquisa. No entanto, ao participar da entrevista estarão contribuindo para o ensino, a formação de professores e, conseqüentemente, com a formação dos alunos nas escolas e universidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indica ser importante para a área e para os envolvidos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e em conformidade com a legislação

Recomendações:

Sem Recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_965292.pdf	10/08/2017 14:50:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoconcomcronograma.pdf	10/08/2017 14:49:48	Sanimar Busse	Aceito
Outros	instrumentos.pdf	10/08/2017 14:41:31	Sanimar Busse	Aceito
Outros	CIENCIAESCOLAS00.PDF	10/08/2017 14:37:49	Sanimar Busse	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/08/2017 14:34:46	Sanimar Busse	Aceito
Outros	usodadosarquivo.PDF	10/08/2017 14:24:17	Sanimar Busse	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.252.257

Outros	declaracaocoletanaoiniciada.PDF	10/08/2017 14:21:53	Sanimar Busse	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.PDF	10/08/2017 14:17:03	Sanimar Busse	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 31 de Agosto de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCADEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PROTOCOLO Nº 14.847.129-0

Curitiba, 05 de outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “Caminhos e Percursos do Processo de Ensino e Aprendizagem da Ortografia” a ser desenvolvido por Denize Terezinha Teis, do Curso de Doutorado, da UNIOESTE, para realização de pesquisa com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sob a orientação do Prof. Dr. Sanimar Busse, no Colégio Estadual do Campo e Colégio Estadual de Pato Branco, do município de Pato Branco.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,

Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17

SUED/CG

Av. Água Verde, 2140 – Vila Isabel – CEP: 80240-900 – Curitiba – Paraná – (41) 3340-1500