



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

**REPRESENTAÇÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS REGULARES:
PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

LUCIANA LOPES FANDIÑO

Sob a orientação da professora
Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras — ProfLetras —, área de concentração: “Linguagens e Letramentos”.
Linha de Pesquisa: “Teorias da Linguagem e Ensino”.

Seropédica, RJ
Março de 2018

F199r Fandiño, Luciana Lopes , 1973-
Representação do fonema /s/ em contextos regulares:
proposta de mediação pedagógica / Luciana Lopes
Fandiño. - 2018.
108 f.: il.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), 2018.

1. Regularidade. 2. Fonema /s/. 3. Andaimagem. 4.
Ensino Reflexivo. 5. Ortografia . I. Roberto, Tania
Mikaela Garcia, 1973-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado
Profissional em Letras (PROFLETRAS) III. Título.

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

LUCIANA LOPES FANDIÑO

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Eliete Figueira Batista da Silveira (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA - 2018

*“A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca. E
ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.”*

Paulo Freire

*Dedico este trabalho
a minha família, pedra fundamental
da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo que Ele tem me proporcionado.

À toda minha família, pela torcida, compreensão, incentivo e apoio.

À Prof^a Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto, pelo profissionalismo e paciência na orientação deste trabalho.

Aos professores membros da banca avaliadora, que gentilmente aceitaram o convite para a avaliação deste trabalho em tempo hábil para a defesa.

Aos meus queridos alunos da escola onde a proposta de intervenção deste trabalho foi aplicada.

Às amigas mestrandas Cirlei Trajano e Maisa Vilanova, pelas conversas agradáveis e pelo apoio.

Aos meus colegas do ProfLetras, que compartilharam suas experiências e conhecimentos.

À minha querida amiga Luana Rodrigues, que sempre me incentivou.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

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

RESUMO

FANDIÑO, Luciana Lopes. **Representação do fonema /s/ em contextos regulares: proposta de mediação pedagógica**. 2018. 108p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, ProfLetras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Este estudo investiga os efeitos produzidos por um ensino reflexivo voltado à representação fonêmico-grafêmica do fonema /s/ em contextos regulares. A escrita ortográfica é uma convenção de caráter prescritivo cobrada socialmente, por isso, cabe à escola encontrar caminhos para o seu aprendizado. Entretanto, observa-se que muitos alunos têm chegado ao segundo segmento do Ensino Fundamental com diversos tipos de desvios relacionados a esse objeto de conhecimento. Acredita-se que uma das possíveis razões para isso seja a ausência de um ensino sistemático da norma ortográfica, devido a uma compreensão inadequada do que seria um ensino construtivista. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que levasse os alunos do sexto ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro a inferirem e explicitarem, por meio de atividades reflexivas, as regras de representação ortográfica regular do fonema /s/. Para desenvolvimento do trabalho, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) investigar as representações ortográficas regulares do fonema /s/; b) analisar em que medida as atividades da proposta de intervenção auxiliaram os alunos na explicitação verbal de regras adequadas para a representação regular do fonema em questão. Serviram como fundamentação teórica para realização deste trabalho os estudos de Moraes (2007; 2010), Soares (2004; 2015; 2016), Scliar-Cabral (2003), Zorzi (1998), Faraco (2012; 2015), Karmiloff-Smith (1992), entre outros. Esta pesquisa possui um caráter interpretativo e foi desenvolvida na forma de pesquisa-ação, uma vez que visa à transformação de uma realidade. A análise das respostas dadas na atividade de intervenção demonstrou que, quando as pistas fornecidas para elaboração da regra ortográfica são suficientes e contemplam de forma satisfatória os conhecimentos prévios dos alunos, um ensino reflexivo da ortografia é eficiente para a ampliação do conhecimento ortográfico.

Palavras-chave: Regularidade. Fonema /s/. Andaimagem. Ensino reflexivo. Ortografia. Norma ortográfica.

ABSTRACT

FANDIÑO, Luciana Lopes. **Representation of the phoneme /s/ in regular contexts: proposal of pedagogical mediation**. 2018. 108p Dissertation (Professional Master's Degree in Letters - ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, ProfLetras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This study investigates the effects produced by reflective teaching aimed at the phonemic-graphemic representation of the phoneme /s/ in regular contexts. Handwriting is a socially charged prescriptive convention, so it is up to the school to find ways to teach it. However, it is observed that many students have reached the second segment of Elementary School with several types of deviations related to this knowledge subject. It is believed that one of the possible reasons for this is absence of a systematic teaching of the orthographic rules due to an inadequate understanding of what a constructivist teaching method would consist. Thus, the general objective of this research project was to develop a pedagogical intervention proposal that would lead students of the sixth year of a municipal school in Rio de Janeiro to infer and explain, through reflective activities, the rules of regular orthographic of the phoneme /s/. For the development of the work, the following specific objectives were established: a) to investigate the regular orthographic representations of the phoneme /s/; b) to analyze to what extent the activities of the intervention proposal helped the students in the verbal explanation of rules suitable for the regular representation of the phoneme in question. The theoretical underpinning for this research was based on the studies of Morais (2007; 2010), Soares (2004; 2015; 2016), Scliar-Cabral (2003), Zorzi (1998), Faraco (2012; 2015) and Karmiloff-Smith (1992), among others. This work is interpretative in nature and was developed as a research-action in view of the fact it seeks the transformation of a reality. The analysis of the answers given in the intervention activity showed that when the clues provided for the preparation of the orthographic rule are sufficient and satisfactorily contemplate students' previous knowledge, a reflexive teaching of handwriting is efficient for the expansion of the orthographic knowledge.

Keywords: Regularity. Phoneme /s/. Scaffolding. Reflexive Teaching. Orthography. Orthographic rule.

LISTA DE ABREVIATURAS

E1 - Explícito 1

E2 - Explícito 2

E3 - Explícito 3

EF - Ensino Fundamental.

I - Implícito

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN),

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

ProfLetras - Programa de Mestrado Profissional em Letras.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Fragmento de texto com exemplos de erros decorrentes da possibilidade de representação múltipla	55
Ilustração 2: Atividade 1	61
Ilustração 3: Questões (a) e (b) da atividade 2	63
Ilustração 4: Questões (c), (d), (e), (f), (g), (h) e (i) da atividade 2	64
Ilustração 5: Atividade 3	67
Ilustração 6: Sugestão de alteração para a questão (b) da atividade 3	69
Ilustração 7: Atividade 4	72
Ilustração 8: Primeira atividade da gincana	79
Ilustração 9: Segunda atividade da gincana	81
Ilustração 10: Terceira atividade da gincana	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de regra elaboradas na atividade 2	66
Gráfico 2: Tipos de regra elaboradas na atividade 3	71
Gráfico 3: Tipos de regra elaboradas na atividade 4	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Valores atribuídos aos grafemas na leitura, independente do contexto	35
Quadro 2:	Conversão dos fonemas aos grafemas, independente do contexto	36
Quadro 3	Principais casos de correspondências regulares contextuais	37
Quadro 4	Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos	38
Quadro 5:	Regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais	38
Quadro 6:	Principais irregularidades do português	39
Quadro 7:	Representações regulares do fonema /s/	42
Quadro 8:	Representações irregulares do fonema /s/	42
Quadro 9:	Regularidades morfológicas e correlações etimológicas do fonema /s/	43
Quadro 10:	Totalização dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais em cada categoria	54
Quadro 11:	Exemplos de desvios por categoria	54
Quadro 12:	Desvios envolvendo a grafia do fonema /s/	55
Quadro 13:	Regras formuladas para a atividade 2	65
Quadro 14:	Síntese das respostas dadas para a questão (b) da atividade 3	68
Quadro 15:	Regras elaboradas para a atividade 3	70
Quadro 16:	Regras elaboradas para a atividade 4	74
Quadro 17:	Primeira sugestão de atividade	76
Quadro 18:	Regras elaboradas para a primeira atividade da gincana	80
Quadro 19:	Regras elaboradas para a segunda atividade da gincana	82
Quadro 20:	Regras elaboradas para a terceira atividade da gincana	83
Quadro 21:	Segunda sugestão de atividade	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados Nacionais do Ideb	21
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Alfabetização e letramento	22
2.2 Consciência metalinguística	27
2.2.1 Consciência metatextual	27
2.2.2 Consciência sintática	28
2.2.3 Consciência morfológica	28
2.2.4 Consciência fonológica	29
<u>2.2.4.1 Consciência da palavra ou consciência lexical</u>	30
<u>2.2.4.2 Rimas e aliterações</u>	31
<u>2.2.4.3 Consciência silábica</u>	31
<u>2.2.4.4 Consciência fonêmica</u>	32
2.3 O ensino de ortografia	32
2.3.1 Tipos de correspondências entre os fonemas e os grafemas	34
2.4. O fonema /s/	41
2.4.1 A representação ortográfica do fonema /s/	41
2.5 Questões cognitivas relacionadas à aprendizagem	44
2.5.1 A aprendizagem segundo Vygotsky	46
2.5.2 Estratégias de andaimagem	47
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	49
3.1 A pesquisa-ação	49
3.2 Local e participantes da pesquisa	50
3.3 A mediação pedagógica	52
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO	59
4.1 Descrição e análise da atividade 1	60
4.2 Descrição e análise da atividade 2	62
4.3 Descrição e análise da atividade 3	66
4.4 Descrição de análise da atividade 4	72

4.5 Atividades da gincana	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95
ANEXO A: Planos de aula	95
ANEXO B Imagem de placa com erro ortográfico	97
ANEXO C: Imagens para discutir a importância social da ortografia	98
ANEXO D: Imagens de memes para refletir sobre a representação do fonema /s/	99
ANEXO E: Ortografia: investigando a grafia do fonema /s/ (Atividades)	101
ANEXO F: Atividades da gincana	105
ANEXO G: Termo de consentimento livre	108

1 INTRODUÇÃO

O pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 32, mas, apesar disso, as avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) têm apontado o fraco desempenho dos estudantes brasileiros no que se refere a essas competências.

Embora o foco das avaliações externas em Língua Portuguesa seja a leitura, o cotidiano da sala de aula revela que os problemas não se restringem somente a esse aspecto, pois muitos alunos têm chegado ao segundo segmento do Ensino Fundamental (EF) com várias dificuldades relacionadas também à escrita. Os problemas são variados, envolvendo tanto questões de textualidade quanto de normatividade.

Vale ressaltar que a ortografia é uma convenção social de caráter prescritivo. Escrever conforme a norma ortográfica é uma exigência que ultrapassa os espaços escolares, por isso a escola não pode se isentar de proporcionar ao aluno um ensino sistematizado desse objeto do conhecimento. Em relação à normatividade, chamam atenção os tipos de desvios ortográficos apresentados por esses alunos, pois muitos deles são ocasionados por desconhecimento das regularidades fonêmico-grafêmicas presentes no sistema alfabético do português brasileiro.

Embora seja verdade que a escrita ortográfica nem sempre seja orientada por regras, haja vista que em muitos casos – chamados de contextos competitivos – precisa ser guiada pela memória, a compreensão das regras subjacentes a determinados contextos alivia uma sobrecarga da memória e facilita o aprendizado reflexivo.

De acordo do Moraes (2010), as regularidades podem ser **diretas** – os casos de relações biunívocas entre fonemas e grafemas –, **morfológico-gramaticais** – em que a grafia é regulada pelos morfemas que compõem as palavras – e **contextuais** – os casos em que a grafia de um fonema é regulada pela observação do contexto dentro da palavra. Para esse estudioso,

É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem aos anos mais avançados com dificuldade de grafar esses casos de regularidades contextuais. Quando digo lamentável é porque nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito. (MORAIS, 2010, p. 40).

De fato, como assinala Moraes (2010), é comum que muitos alunos cheguem ao sexto ano do Ensino Fundamental (EF) com muitas dificuldades ortográficas. Esses alunos, apesar de

conhecerem a tecnologia da escrita alfabética, uma vez que realizam combinações plausíveis de grafemas para a representação gráfica das palavras, costumam receber o rótulo de “analfabetos” na escola, devido ao fato de escreverem as palavras da forma como as pronunciam, realizando uma representação fonética, o que torna, algumas vezes, difícil a compreensão de seus textos. A reprodução do trecho a seguir, extraído da produção textual de um aluno, exemplifica essa questão: “aqilo equele comeu melasia an aulgeimau” (aquilo é que ele comeu melancia e agiu mal).

A realização desta pesquisa foi motivada por esse quadro, pois a experiência docente da pesquisadora tem revelado que, na falta de estratégias de intervenção, essas dificuldades não são sanadas naturalmente e os alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com muitos desses desvios já cristalizados em sua escrita.

De acordo com dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN), o ensino de ortografia deve ser organizado de modo a favorecer

a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia). (BRASIL, 1997, p. 57).

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de sexto ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Com a intenção de verificar quais eram as dificuldades da turma, primeiramente a professora realizou uma diagnose, mapeando as dificuldades ortográficas observadas em uma atividade de produção textual. A partir desse mapeamento, constatou-se que um número significativo de desvios se relacionava à grafia do fonema /s/.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar uma proposta de intervenção que levasse os alunos, por meio da reflexão, a elaborar conclusões adequadas sobre as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais do /s/.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) investigar as representações ortográficas regulares do fonema /s; b) analisar em que medida as atividades da proposta de intervenção auxiliaram os alunos na explicitação de conclusões adequadas sobre a representação regular do fonema em estudo.

Partiu-se da hipótese de que o ensino reflexivo de regras é relevante em contextos como aqueles em que o grafema <s> representa o fonema /s/ quando antecede os grafemas <a>, <o>

e <u> em início de palavras, como ocorre em *salada, sopa e suco*. Ainda que se tenha a ciência de que o ensino reflexivo da regularidade não resolve completamente a questão da correta grafia de todas as palavras onde o fonema se insere, tendo em vista que há casos em que a grafia das palavras se apresenta em contextos competitivos e, portanto, irregulares, conforme pode ser observado em palavras como *semáforo e cebola, massa e fumaça*, em que o fonema é representado por diferentes grafemas.

Defende-se, no entanto, que quando os alunos compreendem as regularidades desse fonema, eles, conseqüentemente, saberão em que situações sua representação é irregular, desenvolvendo a autonomia, portanto, para a consulta de um dicionário em caso de dúvidas.

Assim sendo, formulou-se a seguinte hipótese:

Uma vez que o aprendizado de ortografia exige uma participação ativa por parte do aprendiz, o desenvolvimento de atividades didáticas que levem o aluno a refletir sobre as representações do fonema /s/ pode conduzi-lo a conclusões adequadas sobre a conversão gráfica desse fonema em contextos regulares.

É importante ressaltar que o fonema /s/, devido às suas múltiplas possibilidades de representação, apresenta um alto índice de desvios ortográficos, no entanto, esses desvios podem ser minimizados nas situações em que é possível o ensino das regularidades, já que nem todas as relações fonêmico-grafêmicas correspondentes a esse segmento caracterizam-se como contextos competitivos, e que há, ainda, casos de contextos competitivos em que é possível prever a grafia da palavra por meio do conhecimento da grafia dos afixos que formam palavras (apoio no conhecimento gramatical).

Um ponto que merece ser salientado é que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada em uma comunidade de baixa renda, onde se observa que poucos alunos, conforme eles mesmos costumam relatar, desenvolvem práticas de leitura fora do ambiente escolar, o que talvez potencialize os problemas de leitura e escrita identificados.

Outra questão que merece ser destacada é que, por uma falha na compreensão do que seria o construtivismo, muitos passaram a acreditar que um ensino sistemático da ortografia seria desnecessário, que bastaria expor o aprendiz a textos escritos para que ele aprendesse implicitamente as regras contextuais da língua.

Nesse sentido, é preciso considerar que, conforme defende Tunmer (2013), a quantidade de ensino explícito varia de uma criança para outra, pois, à medida que alguns aprendizes

necessitam de pouca instrução explícita, desenvolvendo relações implicitamente, outras crianças precisam ser guiadas pelo professor para estabelecer suas hipóteses.

De acordo com o autor, uma razão para essa diferença estaria no capital cultural letrado, ou seja, relacionado às diferentes experiências e competências com que os alunos chegam à escola. De qualquer forma, como enfatiza Roberto (2016), a aprendizagem da escrita precisa ocorrer de forma planejada, sistematizada, por meio de mediação e conscientização das relações fonêmico-grafêmicas, diferentemente do processo de aquisição da oralidade, espontâneo em sua natureza.

É importante salientar que esta pesquisa surgiu da necessidade de a professora-pesquisadora buscar estratégias que pudessem contribuir para minimizar as dificuldades ortográficas observadas em seus alunos do segundo segmento do EF. Embora documentos oficiais, como os PCN, destaquem a necessidade de se trabalhar a norma ortográfica de forma reflexiva, não é comum os professores utilizarem estratégias que favoreçam a inferência de regras. Isso, quando o ensino de ortografia não é simplesmente negligenciado. Foi nesse cenário que esta pesquisa contribuiu para a formação da professora-pesquisadora, pois partiu da necessidade de encontrar respostas que apontassem caminhos para a elaboração de atividades significativas e desafiadoras, que de fato pudessem contribuir para que os alunos pudessem construir competentemente seus conhecimentos ortográficos.

Assim, este trabalho torna-se relevante por buscar elaborar uma proposta de mediação pedagógica que favoreça a elaboração de regras por parte dos estudantes em um contexto que gera muitas dúvidas. Ainda que esse material não se constitua uma receita pronta que possa ser seguida em qualquer sala de aula, acredita-se que ele possa contribuir para que outros professores desenvolvam suas próprias atividades, a partir das necessidades de seus alunos.

Incluindo esta introdução, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No segundo capítulo, composto por cinco seções, encontra-se o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Nele são esclarecidos os conceitos de alfabetização e letramento, que são distintos, mas possuem uma relação de interdependência; são discutidas questões relacionadas ao ensino da norma ortográfica; são apresentados os contextos em que a representação ortográfica do fonema /s/ é regular; e discute-se, ainda, a relação entre a consciência metalinguística e o aprendizado da escrita, partindo-se do princípio de que a habilidade de refletir sobre aspectos da língua relaciona-se intrinsecamente com o desenvolvimento de habilidades pertinentes à leitura e à escrita.

Ainda no mesmo capítulo, discorre-se sobre a importância da consciência fonológica e da consciência morfológica para o aprendizado da ortografia. São apresentadas teorias relacionadas à cognição, que mostram a importância de não fornecer respostas prontas aos alunos, mas sim, levá-los a construir e explicitar suas próprias representações para que a aprendizagem seja significativa. Apresenta-se, por fim, o conceito de *andaimagem*, utilizado na elaboração da proposta de mediação pedagógica deste trabalho.

No capítulo seguinte, é explicada a metodologia de pesquisa adotada durante a investigação, assim como a justificativa para sua escolha; discorre-se sobre o local da pesquisa e seus participantes e é feita a apresentação da proposta de mediação pedagógica.

As atividades de intervenção são explicitadas no quarto capítulo, assim como o detalhamento de todos os aspectos que envolveram sua aplicação. Também são discutidas e analisadas as regras formuladas pelos alunos. Além disso, são feitas sugestões de atividades que podem auxiliar o professor na condução de um trabalho reflexivo com a norma ortográfica.

Por fim, no quinto capítulo, são feitas as considerações finais sobre os objetivos da pesquisa e os resultados atingidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Magda Soares (2015) aponta que os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil não são recentes. Um indicativo disso é que, na década de 40 do século XX, menos de 50% das crianças que ingressavam na primeira série conseguiam aprender a ler e escrever, por isso, muitas eram retidas.

Analisando o atual contexto educacional, observa-se que houve um avanço relacionado às reprovações, já que, de acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de reprovações em 2010 caiu para 2,6% no primeiro ano do Ensino Fundamental. Considerando-se todo o Ensino Fundamental, a taxa de reprovação de 2010 foi de 10,3%.

Em contrapartida, observa-se que esse avanço não se traduz em qualidade de aprendizado, isso por que, se forem analisados os resultados nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, observa-se que não foram atingidos os resultados projetados para os anos finais do Ensino Fundamental, tanto na rede privada de ensino quanto na rede pública.

Tabela 1: Resultados Nacionais do Ideb nos anos finais do EF

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar¹

Os resultados na tabela levam em conta a porcentagem de aprovação e a média de desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Como fica evidenciado, apenas os dados em verde alcançaram as metas previstas, representando um baixo índice, em comparação aos demais. Um fato que não consta na tabela, mas que chama a atenção, segundo as fontes,

¹ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 16 fev. 2017.

nessas avaliações (de 2005 a 2015) é que as notas obtidas em Língua Portuguesa, cujo foco é, no caso, a leitura, são sempre inferiores às de Matemática.

Outros indicadores também apontam que o Brasil ainda tem muito o que avançar no que se refere à leitura. Na última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado em 2015, o Brasil ocupou, entre os 76 países que participaram da avaliação, a 60ª posição em leitura.

Analisando-se esses dados, chega-se à conclusão de que o fracasso escolar em leitura persiste e, atualmente, configura-se de outro modo: no passado era revelado pelo alto percentual de reprovações resultantes das avaliações internas das escolas; agora, pelas avaliações externas.

Diversas são as causas que poderiam explicar esse fraco desempenho do país: problemas socioeconômicos, falta de diálogo entre as instituições de pesquisas e escolas, resistência das autoridades em ouvir as vozes dos educadores, deficiências na formação dos professores, número de alunos em salas de aula, falta de acesso a materiais pedagógicos diversificados etc.; no entanto, este trabalho não objetiva a análise dessas causas, embora entenda que, para a superação do desafio de um processo complexo, como o da leitura, diferentes fatores devem ser combinados para a adoção de políticas educacionais mais adequadas.

Considerando-se o fato de não haver avaliações que sinalizem os problemas de escrita voltados às questões ortográficas – objeto foco da pesquisa proposta –, tais índices alarmantes relacionados à leitura sugerem que o problema necessita de urgente tratamento, uma vez que a leitura é considerada, quanto às relações grafêmico-fonêmicas, bem mais regular e de fácil aprendizagem do que as relações fonêmico-grafêmicas para a aprendizagem da escrita.

2.1 Alfabetização e letramento

A alfabetização, segundo Soares (2015), está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, é um processo vinculado à conversão dos fonemas em grafemas (na escrita) e dos grafemas em fonemas (na leitura). Obviamente, o tema é polêmico, caso se tome como parâmetro o conceito freireano de alfabetização, mas não compete ao presente trabalho expandir a discussão a esses termos.

Interessa ao presente trabalho mencionar que Moraes, Leite e Kolinsky (2013) ressaltam a importância do processo de alfabetização ao afirmarem que:

De início, o nível de leitura é determinado essencialmente pelo nível da habilidade de identificação das palavras escritas. Quem ainda não sabe identificar as palavras escritas, isto é, quem ainda não lê, não pode entender o texto. Portanto, de início, é

o nível de habilidade de identificação das palavras que, sobretudo, diferencia, os bons, os médios e os maus leitores. (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 18).

Desse modo, conclui-se que a aprendizagem da tecnologia da escrita é um passo crucial na vida do alfabetizando, pois, sem ele, não se pode avançar nas outras habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Soares (2004) aponta que a partir de meados da década de 1980 o processo de alfabetização vem perdendo a sua especificidade. Segundo ela, se antes dessa época esse processo caracterizava-se por uma especificidade excessiva, na qual se privilegiavam as relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em detrimento às demais aprendizagens na área da leitura e da escrita, a partir dessa época a necessária especificidade do processo de alfabetização foi apagada, ou seja

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SORES, 2004, p. 11).

Para entender o que a autora diz em relação à perda de especificidade do processo de alfabetização é necessário que se compreenda a distinção entre os processos de alfabetização e letramento. O processo de letramento relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades que envolvem a modalidade escrita da língua em práticas sociais, no que é necessário que o aprendiz vivencie a modalidade da língua de acordo com o seu uso na sociedade e entre em contato com diversificados tipos e gêneros textuais que circulam socialmente; já o processo de alfabetização relaciona-se ao aprendizado da lógica que envolve as relações entre fonemas e grafemas, ou seja, é um processo ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica e a habilidade de converter a forma sonora da palavra em representações gráficas e vice-versa.

A autora entende que alfabetização e letramento, apesar de serem processos distintos devido às suas especificidades, são processos interdependentes. Assim, é necessário que o processo de alfabetização ocorra em meio a contextos de letramento, no entanto, para que o letramento ocorra, é necessário o aprendizado do sistema de escrita alfabético e ortográfico. Por outro lado, devido às suas especificidades, esses dois processos requerem metodologias de ensino diferenciadas.

No caso particular da alfabetização, Soares (2004) acredita que a metodologia adequada consiste em um ensino direto, explícito e sistemático; o letramento, por sua vez, pode ocorrer por meio de um “ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações

das crianças” (SOARES, 2016, p.16). Assim, para que o letramento ocorra, é preciso que aluno seja submetido a experiências nas quais possa desenvolver as habilidades da modalidade escrita da língua em práticas sociais.

Lemle (2011, p. 9-13) aponta a existência de cinco saberes básicos que devem ser atingidos para a alfabetização. São eles:

- a. **O aprendizado da relação simbólica:** o aprendiz deve compreender que o símbolo é algo que não possui uma relação com a coisa simbolizada, ou seja, não há no símbolo uma característica que represente aquilo que está sendo simbolizado.
- b. **A percepção das letras como símbolos:** o alfabetizando precisa entender que cada letra simboliza um fonema da fala e não o seu sentido. Além disso, é necessário que ele perceba que, diferentemente dos objetos manipulados no dia a dia, algumas letras se transformam quando mudam de posição, por exemplo, O *p*, ao ser virado para baixo, transforma-se em b e o *b*, ao ser virado de lado, transforma-se em *d*.
- c. **A conscientização da percepção auditiva:** trata-se da necessidade de distinguir os sons e perceber que as palavras são formadas por unidades sonoras que se sucedem e que, ao escrever, essas unidades sonoras devem ser convertidas em grafemas.
- d. **A captação do conceito de palavra:** trata-se da necessidade de isolar as unidades vocabulares na corrente da fala, pois, na escrita, cada palavra deve ser isolada por espaços em branco. Apesar de a capacidade de isolar as palavras normalmente não constituir um problema, ocorre de algumas vezes o aprendiz juntar palavras que deveriam ser escritas isoladamente, como, por exemplo, *tenque* em vez de *tem que*; e de desmembrar uma palavra por enxergar nela uma fronteira vocabular, como em *em baixo* em vez de *embaixo*.²
- e. **O reconhecimento das unidades de sentenças:** relaciona-se à capacidade de reconhecer na corrente da fala as partes que são sentenças, uma vez que, na escrita, essas sentenças são representadas pelo início em letra maiúscula e término em ponto. De acordo com a autora, essa não é uma necessidade que precise ser colocada de início, uma vez que o aprendiz toma consciência das sentenças no decorrer de suas leituras.

² É bem verdade que, nesses casos, o conceito de palavra se complexifica, uma vez que a noção de palavra fonológica nem sempre coincide com o de palavra morfológica (ROBERTO, 2016, p. 90).

Soares (2016) concebe três facetas cujas concepções relacionadas à aprendizagem da modalidade escrita da língua se distinguem pelo objeto de aprendizagem que elegem:

- a. *Faceta linguística*: representação da cadeia sonora da fala, cujo objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções.
- b. *A faceta interativa*: a língua escrita é concebida como meio de interação entre as pessoas. Seu objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos.
- c. *Faceta sociocultural*: relacionada ao uso da língua escrita em contextos socioculturais. Nessa faceta, o objeto de aprendizagem são os eventos sociais e culturais que envolvem a língua escrita.

A primeira faceta relaciona-se à alfabetização e as duas últimas, ao letramento. Alfabetização e letramento são processos indissociáveis, portanto, uma vez que se complementam. Segundo Soares:

[...] ler, estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir sons em sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; incluiu entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda a habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciadas, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2015, p. 31).

De acordo com Soares (2004), curiosamente, a necessidade de utilizar um termo que servisse para nomear práticas de leitura mais complexas do que aquelas relacionadas à alfabetização surgiu em um mesmo momento histórico, em diferentes países. Assim, é a partir da década de 80 do século XX que surgem os termos *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal. A autora destaca que, embora o termo *literacy* já estivesse dicionarizado em países como os Estados Unidos e a Inglaterra desde o século XIX, também foi na década de 80 do século XX que ele passou a ser usado nesses países com a mesma acepção utilizada no Brasil. É também aproximadamente a partir dessa mesma época (final dos anos 1970) que as avaliações internacionais começaram a medir habilidades de leitura que iam além de ler e escrever.

Apesar da coincidência da época em que esses termos passaram a ser utilizados, as razões que levaram à sua utilização diferem-se nos países em desenvolvimento e em países desenvolvidos. Em países desenvolvidos como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, os

termos *illettrisme* e *literacy* surgiram da necessidade de dar uma designação às precárias habilidades reveladas por sujeitos alfabetizados em leituras exigidas pelas práticas sociais. Nesses países, reconheceu-se tanto a distinção entre alfabetização e letramento, quanto a necessidade de tratar os problemas de forma diferenciada.

Já no Brasil, os termos *letramento* e *alfabetização* por muitas vezes se confundem. Uma evidência desse fato pode ser encontrada nos censos, que paulatinamente foram ampliando o conceito de alfabetização. Em 1940, era considerado alfabetizado o indivíduo que declarasse saber ler e escrever o próprio nome; depois, a partir de 1950, era considerado alfabetizado aquele que tivesse a habilidade de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, aquele que já fazia um uso social da leitura, mesmo que bem simples. E, assim, nos censos posteriores, esse conceito foi utilizado não só para designar o aprendizado da tecnologia da escrita, mas também para abarcar outras habilidades como a apreensão do sentido de um texto e a eficaz utilização da escrita em eventos sociais.

Nota-se que no Brasil o significado de alfabetização foi gradualmente se ampliando para abarcar competências relacionadas ao que agora se denomina letramento, pois as demandas sociais do uso da leitura e da escrita foram se ampliando e os indivíduos, para serem considerados alfabetizados, deveriam atender a essas demandas. Na falta de um termo que nomeasse o uso da leitura e da escrita que atendessem às exigências sociais, a palavra *alfabetização* foi, então, agregando esse significado.

Da necessidade de diferenciar as habilidades relacionadas ao aprendizado da tecnologia da língua escrita das habilidades que envolvem práticas competentes de uso social da leitura e da escrita surgiu o conceito de *letramento*. Embora não se possa afirmar com precisão quando essa palavra foi incorporada à língua portuguesa, Soares (2014) aponta que provavelmente ela tenha sido utilizada pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Nota-se que, nas práticas sociais, as exigências relacionadas ao processo de aprendizagem da língua escrita são cada vez maiores, exigindo cada vez mais habilidades dos indivíduos. Para que um texto seja considerado bem escrito, vários aspectos devem ser considerados:

[...] a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações e sobre um determinado assunto e caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de

desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias de um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2014, p. 70).

A produção escrita, então, envolve tanto aspectos ligados à composição textual quanto à normatividade. Levando-se em consideração que, conforme orientam os PCN, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é levar o aluno a interpretar e produzir textos, este trabalho tem como foco um aspecto relacionado à produção escrita: a ortografia. Investiga-se, mais especificamente, como pode ser conduzido um trabalho pedagógico sistemático com a grafia do fonema /s/ em correspondências regulares, pois, como se observou nas produções textuais dos alunos, esse é um fonema que apresenta um elevado número de desvios ortográficos em sua representação.

2.2 Consciência metalinguística

A habilidade de refletir sobre a linguagem, analisando-a, denomina-se consciência metalinguística.

Segundo Mota (2009), entre as habilidades metalinguísticas, quatro parecem estar mais associadas à aprendizagem da escrita: a consciência metatextual, a consciência sintática, a consciência morfológica e a consciência fonológica. Assim, a seguir, serão detalhadas a relação de cada uma dessas habilidades com o aprendizado da escrita, da mais ampla para a mais específica, em que se encontra o objeto de interesse da presente pesquisa.

2.2.1 Consciência metatextual

A consciência metatextual relaciona-se à habilidade de tratar o texto como objeto de reflexão, analisando sua estrutura. Spinillo (2009) alerta para a importância de fazer uma distinção entre o texto para uso em situações de interação e texto como objeto de reflexão. Em situações comunicativas, o foco é o sentido; no entanto, quando a atenção é voltada conscientemente para o texto em si mesmo, ou seja, quando são analisadas as suas partes constituintes, sua pontuação, seus aspectos coesivos, sua coerência; está se realizando uma atividade metatextual.

2.2.2 Consciência sintática

Castilho (2016, p. 692) define sintaxe como “Subsistema da Gramática que estuda os padrões de organização das palavras no interior do sintagma e dos sintagmas no interior da sentença.” Assim, a consciência sintática relaciona-se à habilidade de refletir sobre a relação e a ordem dos elementos linguísticos dentro de uma frase, permitindo ao indivíduo julgar se a estrutura de uma sentença é aceitável ou não.

2.2.3 Consciência morfológica

Segundo Laroca (1994), alguns linguistas não consideram a morfologia uma disciplina distinta da sintaxe, por isso, preferem falar em morfossintaxe. Entretanto, conforme explica a autora, essa visão, justificada pelas inter-relações entre a morfologia e a sintaxe, foi refutada ainda por Mattoso Câmara (1972), que demonstrou que são as relações particulares em ausência que fazem parte do domínio da morfologia. Para comprovar esse posicionamento, Câmara Jr. (1972, *apud* LAROCA, 1994, p. 14) utilizou como exemplo o pronome pessoal *ele*, que, independentemente de sua função sintática – sujeito, complemento ou adjunto –, será sempre um pronome de terceira pessoa, e não de primeira ou segunda; masculino, e não feminino; singular, e não plural: *ele* estuda; vou telefonar para *ele*; o livro *dele*.

Rodrigues e Alves (2015, p. 7) definem morfologia como “o subsistema gramatical que estuda a estrutura, a forma da palavra”. A unidade estrutural básica da morfologia é o morfema, que se caracteriza como “a unidade mínima significativa ou dotada de significado que integra a palavra” (BECHARA, 2009, p. 334). Assim, os morfemas são unidades que ficam entre as palavras e os fonemas, ou seja, são menores do que as palavras e maiores que os fonemas. A palavra *pedreiro*, por exemplo, é formada por dois morfemas - *pedr-* (radical) e *-eiro* (sufixo formador de profissão) – e oito fonemas /pe'drejrU/.

Segundo Cunha e Cintra (2001), há dois tipos de morfemas: os morfemas lexicais, responsáveis por transmitir a base comum de significação de um grupo de palavras (pedra, pedregulho, pedreiro, pedrinha) e os morfemas gramaticais, dos quais fazem parte os morfemas flexionais e os afixos.

Os morfemas flexionais e os afixos não possuem existência autônoma na língua. Segundo Castilho (2016), os morfemas flexionais, também denominados de morfemas gramaticais, acrescentam ao radical valores de gênero, número, pessoa, tempo e modo. Já os

morfemas derivacionais, sufixos e prefixos, possuem comportamento imprevisível e acrescentam novos significados ao radical.

A consciência morfológica, então, está ligada à habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem uma palavra e manipulá-los conscientemente. Para a ortografia, essa consciência contribui para a eliminação de dúvidas na grafia de palavras formadas por morfemas que possuam fonemas com representações fonêmico-grafêmicas competitivas. Por exemplo, graficamente, o fonema /z/ pode ser representado em contextos intervocálicos pelos grafemas <s> (gostoso), <x> (exame) ou <z> (lazer); todavia, o conhecimento do significado e da grafia do sufixo –<oso> permite que se escrevam outras palavras formadas por esse sufixo sem que se erre a grafia: *carinhoso*, *cheiroso*, *amoroso*, *famoso*, *leitoso*. Isso ocorre porque a representação ortográfica dos morfemas normalmente é estável.³

Nesse sentido, assim se posiciona Nunes:

[...] existem também as considerações lexicais que precisam ser dominadas para que a criança atinja o domínio da ortografia. Por exemplo, a grafia da sequência sonora /ice/ [sic] pode ser feita com C ou SS. No entanto, se essa sequência fizer parte de um substantivo abstrato (“meninice”, por exemplo), a grafia correta será “ICE” enquanto que, se a sequência for parte de um substantivo subjuntivo (subisse, por exemplo), a grafia correta será “ISSE”. Essas considerações léxicas não fazem parte de uma concepção alfabética e representam, portanto, uma mudança de perspectiva em relação à língua escrita. Quando se compreende sua importância, muitas das grafias que poderiam ser totalmente imprevisíveis passam a ser previsíveis. De modo especial, a compreensão de que existem certas raízes com grafias determinadas que se mantêm na formação dos derivados pode ser de grande utilidade para o aprimoramento da ortografia. (NUNES, 1990, p. 24).

2.2.4 Consciência fonológica

A consciência fonológica pode ser definida como a “capacidade de focalizar o som das palavras, dissociando-as do seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166). Contempla habilidades que vão desde a identificação das palavras na corrente da fala até a habilidade de identificação dos segmentos fonêmicos.

Para Soares (2016), é surpreendente que somente a partir do início dos anos 1970 tenha sido reconhecida a importância da consciência fonológica para o aprendizado de um sistema de escrita que representa os sons da fala. A autora ressalta, entretanto, que, a partir dessa época, as pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização se multiplicaram, principalmente em língua inglesa.

³ Vale ressaltar que a representação gráfica dos morfemas não é sempre fixa, devido aos casos de alomorfia.

No Brasil, as pesquisas são ainda mais recentes, sendo um marco importante as pesquisas desenvolvidas nos anos 1980 no curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, que resultaram em artigos sobre o realismo nominal e a dissertação de Artur Gomes de Moraes (1986, *apud* SOARES, 2016, p. 169).

A consciência fonológica contempla diferentes habilidades e é necessário conhecê-las para que seu conceito não seja confundido com conceito de consciência fonêmica, que diz respeito à consciência dos segmentos fonêmicos em si. É importante que se compreenda que a consciência fonológica envolve habilidades mais abrangentes do que a consciência fonêmica, sendo esta apenas uma de suas dimensões. Em outras palavras, a consciência fonológica envolve a habilidade de manipular conscientemente as palavras, as sílabas, as rimas e as aliterações e os fonemas. A seguir, são detalhadas as habilidades que compõem a consciência fonológica.

2.2.4.1 Consciência da palavra ou consciência lexical

A consciência de palavra, ou consciência lexical, relaciona-se à capacidade de reconhecer a palavra como uma unidade da fala. É um conceito que só se desenvolve adequadamente com a alfabetização, pois as crianças tendem a só considerar como palavras os termos que possuem conteúdo semântico, como substantivos e adjetivos, excluindo as palavras funcionais, como preposições, artigos e conjunções. A escrita viabiliza a aprendizagem adequada desse conceito na medida em que se separam as palavras por espaços em branco.

A consciência lexical refere-se também à compreensão da natureza arbitrária das palavras, pois, segundo Soares (2016), as crianças, no processo de “aquisição da escrita alfabética”⁴, precisam dissociar significante e significado, ou seja, precisam compreender que a escrita representa a sequência de sons da palavra, independentemente de seu significado.

De acordo com Carraher e Rego (1981), diversos autores pesquisaram a habilidade de distinção entre a palavra e a coisa por ela representada, mas foi Piaget que mais detalhadamente analisou essa questão.

Piaget aponta dois tipos de confusão entre nomes e coisas: o realismo nominal ontológico, que consiste em a criança confundir a existência, origem e localização dos nomes com as próprias coisas a que eles se referem, e o realismo lógico, que consiste

⁴ Embora a autora adote a expressão comumente difundida “aquisição da escrita”, adota-se no presente trabalho a expressão “aprendizagem da escrita”, por se entender, conforme apresenta Roberto (2016) que a associação de “aquisição da escrita” com “aquisição da oralidade” possa ter contribuído para uma interpretação mais espontaneísta do processo de aprendizagem da escrita.

na atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes.” (CARRAHER; REGO, 1981, p. 4).

Conforme análise das autoras, apenas o realismo nominal lógico liga-se à questão da leitura, pois é ele que envolve a consciência da independência entre as características das palavras e as características das coisas.

Na pesquisa realizada por elas, verificaram-se, além de outros tipos de associações, casos em que as crianças associavam as palavras ao tamanho das coisas, isto é, palavras grandes deveriam representar coisas grandes e palavras pequenas, coisas pequenas. Um exemplo disso é a de uma criança que deveria selecionar a maior palavra entre “telefone” e “trem” e optou por “trem”, com a justificativa “Porque ele é mais grande”. (CARRAHER; REGO, 1981, p. 5).

O realismo nominal é, então, um obstáculo que precisa ser superado, pois o aprendiz deve entender que a palavra se relaciona à cadeia sonora da fala e não ao seu significado.

2.2.4.2 Rimas e aliterações

O nível de consciência de rimas e aliterações relaciona-se à coincidência de sons no início (aliteração) ou fim (rima) das palavras. Nos estudos de Freitas (2003), constatou-se que as crianças falantes de português apresentam sensibilidade para identificação das rimas e aliterações ainda antes da alfabetização. A autora atribui essa sensibilidade também ao fato de as crianças entrarem em contato desde cedo com as rimas por meio de músicas, brincadeiras e livros infantis.

2.2.4.3 Consciência silábica

Segundo Soares (2016), a capacidade de dividir em sílabas a cadeia sonora da palavra manifesta-se espontaneamente, uma vez que a sílaba corresponde à menor unidade que pode ser produzida isoladamente na cadeia sonora da palavra, de modo que não é complexo identificar onde ela começa e termina. A segmentação da palavra em sílabas é fundamental para que se desenvolva a consciência fonêmica.

2.2.4.4 Consciência fonêmica

Diferentemente da consciência silábica, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve espontaneamente. Isso ocorre porque

Acusticamente, o que se percebe é a sílaba, ou seja, uma única emissão de voz. A pessoa que não detém conhecimentos relativos ao sistema escrito alfabético percebe apenas esse conjunto, não conseguindo desmembrá-lo, uma vez que não possui as ferramentas necessárias para abstrair o fonema. (ROBERTO, 2016, p. 159).

Consoante Soares (2016, p. 205), “a natureza da relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da língua escrita é atualmente reconhecida como uma relação de interação, de influência recíproca”. Dessa forma, a aprendizagem do princípio alfabético é o que permite a identificação do fonema na cadeia sonora da palavra e, ao mesmo tempo, essa consciência facilita o aprendizado da escrita.

Por fim, o reconhecimento das letras desempenha um papel importante na consciência fonêmica, pois são elas que tornam “visíveis” os fonemas. Os fonemas consonantais não são pronunciáveis isoladamente, mas a sua identificação é possível através da combinação com vogais. As letras que representam os fonemas consonantais, em muitos casos, carregam o fonema que representam em seu nome.

2.3 O ensino de ortografia

Segundo Moraes (2007), historicamente, desde a Roma e a Grécia antigas, buscava-se manter uma fidelidade à pronúncia das palavras ao grafá-las. À primeira vista, essa pode parecer uma solução adequada para solucionar os problemas relativos à ortografia, porém uma análise mais criteriosa mostra a sua fragilidade, uma vez que uma língua não é falada de forma homogênea por todos os seus falantes – varia de acordo com a região, a situação sociocultural e a época, etc. – de modo a impossibilitar a concretização de uma ortografia pautada fielmente na oralidade, ou seja, de caráter fonético.

Por outro lado, também existiam os que defendiam a necessidade de se conservar a grafia das palavras conforme sua origem, o que impedia que essas palavras fossem representadas na escrita de acordo com os seus segmentos sonoros. A ortografia, então, carrega a mistura desses dois pontos de vista, o que a torna ao mesmo tempo uma representação com características fonéticas e etimológicas. O resultado dessa combinação é uma escrita composta por uma parcela

de relações arbitrárias, ou seja, uma relação em que não existe uma fidelidade completa entre as unidades sonoras e as letras.

Durante muito tempo, na língua portuguesa, diferentes formas de registrar as palavras coexistiram. No entanto, mudanças nas práticas culturais, que estimularam a propagação da modalidade escrita da língua, impulsionaram a necessidade de se unificar na escrita aquilo que variava na oralidade. A norma ortográfica é, portanto, “sempre uma convenção, algo que se define socialmente”. (MORAIS, 2010, p. 27). No português brasileiro, as diferentes fases por que passou a ortografia estão registradas por Roberto (2016, p. 146), que enfatiza em sua obra não apenas o caráter fonético e etimológico da norma, mas também sua atual configuração mais fonológica, ou seja, que dá conta de representar a oralidade em um nível mais abstrato e que abarca as possíveis variações de fala, o que se mostra mais adequado a um sistema de representação escrita do que uma representação meramente fonética.

Devido ao seu caráter prescritivo, a norma ortográfica é um conhecimento que deve ser transmitido sistematicamente pela escola. Ademais, representa um aspecto da língua escrita muito valorizado na sociedade e seu desconhecimento traz implicações para quem escreve. Vivemos em uma época em que a veiculação de mensagens escritas aumentou consideravelmente, principalmente por conta das diferentes possibilidades de comunicação que a tecnologia proporciona.

A utilização das regras ortográficas no texto escrito é constantemente avaliada na nossa sociedade. Nas situações formais, como em provas de seleção, ela é sempre critério de avaliação; já nas situações informais, como nas conversas em redes sociais, não são raras as vezes em que os desvios ortográficos são utilizados como critério para desvalorizar o discurso alheio. Nesse contexto, não se pode deixar de dar importância ao ensino desse aspecto da língua aos alunos da escola pública, já tantas vezes estereotipados, principalmente se for levado em consideração que um número significativo desses alunos provém de ambientes pouco letrados, em que a falta de um contato permanente com a modalidade escrita da língua dificulta a aprendizagem desse conhecimento implicitamente.

Compreender a tecnologia da escrita, ou seja, a forma como os grafemas se combinam para representar as palavras, apesar de ser um passo crucial na aprendizagem da língua escrita, uma vez que permite ao aprendiz escrever e ler seus primeiros textos por meio de relações fonologicamente aceitáveis, não o conduz, entretanto, a uma automática apropriação do sistema ortográfico. É uma base importante para esse aprendizado, mas é necessária a intervenção do professor para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, sem que o aluno tenha de

descobrir sozinho com o tempo como lidar com as regularidades e irregularidades ortográficas. O aprendiz necessita ser estimulado a refletir sobre a própria escrita de modo a compreender as diferentes relações entre os fonemas e os grafemas.

2.3.1 Tipos de correspondências entre os fonemas e os grafemas

A fim de iniciar esta seção, é importante fazer uma distinção entre ortografias opacas e ortografias transparentes. As ortografias são consideradas mais transparentes quando cada grafema corresponde a um fonema, como é o caso do finlandês, e são consideradas opacas quando as representações fonêmico-grafêmicas são múltiplas, ou seja, quando o mesmo grafema corresponde a diferentes fonemas e diferentes grafemas representam o mesmo fonema, como acontece na língua inglesa.

Entre os extremos de opacidade e transparência, a ortografia da língua portuguesa se aproxima da transparência, com o sistema ortográfico do português brasileiro sendo mais transparente que o do português europeu. Isso ocorre porque, diferentemente do português brasileiro, no qual todas as vogais são pronunciadas, na pronúncia europeia é constante a redução das vogais átonas, especialmente das pretônicas, dentre outros fatores.

A Língua Portuguesa é, ainda, mais transparente para a leitura do que para a escrita. Os estudos de Scliar-Cabral (2003a) demonstram que, enquanto na leitura é possível atribuir valores sem restrição a dezenove grafemas, na escrita só é possível converter valores sem restrições a dez fonemas⁵. Os quadros a seguir mostram essa diferença.

⁵ Na verdade, Scliar Cabral (2003a) aponta a atribuição de valores sem restrição a vinte fonemas na leitura e a conversão sem restrição a doze fonemas na escrita. No entanto, sua obra foi publicada antes de entrar em vigor o Acordo Ortográfico de 1990, quando o trema deixou de ser utilizado sobreposto ao <u> para assinalar sua pronúncia nas sílabas gue, gui, que e qui e a acentuação dos ditongos abertos ói e éi passou a depender da posição deles dentro da palavra.

Quadro 1: Valores atribuídos aos grafemas na leitura, independente do contexto

Grafema	Valor	Exemplos
<p>	/p/	p ato
	/b/	b ola
<t>	/t/	t atu
<d>	/d/	d ado
<f>	/f/	ca f é
<v>	/v/	u v a
<j>	/ʒ/	j anela
<rr>	/R/	ca rr o
<ss>	/s/	ma ss a
<sç>	/s/	de sç o
<ç>	/s/	mo ç a
<ch>	/ʃ/	ch ave
<nh>	/ɲ/	li nh a
<ó>	/ɔ/	ó culos
<õ>	/õ/	õ e
<â>	/ã/	â
<ã>	/ã/	ã
<á>	/ˈa/	á gua
<â>	/ã/	â mpada

Adaptado de Scliar-Cabral (2003a, p. 44)⁶

Nesse quadro, como pode ser constatado, existem grafemas que só permitem uma representação fonêmica, ou seja, são relações biunívocas, em que somente é possível convertê-lo em um único fonema. É o que ocorre, por exemplo, com o grafema <ç> da palavra moça, que na leitura não gera dúvidas, pois só pode ser convertido no fonema /s/. Observe-se, no entanto, que na direção da escrita, essa conversão não é clara, já que nesse contexto a representação gráfica do fonema /s/ é irregular (contexto competitivo).

⁶ Pode causar estranhamento o não aparecimento do grafema <lh> nesse quadro, no entanto, de acordo com os estudos de Scliar-Cabral (2003a), esse grafema pode assumir na leitura, dependendo da variedade linguística do indivíduo, diferentes valores. Na palavra “velhice”, por exemplo, pode assumir o valor de / ʎ/ - /veˈʎisE/ - ou de /l/ - /veˈlisE/.

Quadro 2: Conversão dos fonemas aos grafemas, independente do contexto

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	<p>	p ato
/b/		b ola
/m/	<m>	m ato
/n/	<n>	n ata
/t/	<t>	t atu
/d/	<d>	d ado
/f/	<f>	f acé
/v/	<v>	u va
/ɲ/	<nh>	l inha
/ʎ/	<lh>	bol ha

Adaptado de Scliar-Cabral (2003a, p. 78)⁷

A nomenclatura adotada por Scliar-Cabral (2003a) para as relações entre fonemas e grafemas varia significativamente entre os diferentes autores que discutem a norma ortográfica. Faraco (2015) apresenta as relações entre fonemas e grafemas da seguinte forma:

- a. **As relações biunívocas:** uma unidade sonora só corresponde a uma letra e essa mesma letra só corresponde a uma unidade sonora, tal qual faz Scliar-Cabral (2003a).
- b. **As relações cruzadas:** divide-se em dois casos. No primeiro, a unidade sonora pode ser representada por mais de uma representação gráfica, como o fonema /ʃ/, que pode ser representado por <x> (xícara) e por <ch> (chinelo); no segundo, o mesmo acontece no sentido inverso, na direção da letra para o fonema, pois uma letra pode representar mais de um fonema, como <x> nas palavras *exame* e *peixe*. Esse autor entende que somente o fonema /ʃ/ possui uma representação totalmente arbitrária, pois defende que, nos demais casos, é possível a partir do contexto, prever a representação gráfica do fonema, ou seja, considera que essas relações são “parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias”. (FARACO, 2015 p. 25).

Já Morais (2010) divide as correspondências fonêmico-grafêmicas em:

- a, **Regulares:** O domínio de uma regra permite que o aprendiz escreva até mesmo palavras desconhecidas de forma correta, daí a importância do desenvolvimento de um trabalho sistematizado com essas correspondências, que se subdividem em três grupos:

⁷ Vale dizer que /ʎ/ também pode ser registrado com , como em “família”, em que muitas pessoas realizam [fa'miʎe].

a1. Regulares diretas: fazem parte desse grupo os grafemas <p>, , <t>, <d>, <f> e <v> em palavras como “pena”, “bota”, “tatu”, “fada” ou “vela”. Tais grafemas não competem com outros para a grafia dos fonemas que representam, não oferecendo, portanto, maiores dificuldades ao aprendiz.

a2. Regularidades contextuais: a relação entre os fonemas e os grafemas é regulada pelo contexto dentro da palavra. Nesse caso, o aprendiz deve observar questões como a posição do segmento, a tonicidade da palavra, os fonemas/grafemas que vêm antes ou depois; enfim, o aprendiz terá de analisar diferentes aspectos contextuais para grafar corretamente as palavras. O quadro a seguir representa os principais casos desse tipo de regularidade, segundo o autor.

Quadro 3: Principais casos de correspondências regulares contextuais⁸

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• o uso do <r> ou <rr> em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;• o uso de <g> ou <gu> em palavras como “garoto”, “guerra”;• o uso do <c> ou <qu>, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;• o uso do <j> formando sílabas com <a>, <o>, e <u> em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;• o uso do <z> em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.);• o uso do <s> no início das palavras, formando sílabas com <a>, <o> e <u>, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”.• o uso de <o> ou <u> em palavras que terminam “com som de U” (por exemplo, “bambo” e “bambu”);• o uso de <e> ou <i> no final de palavras que terminam “com som de I” (por exemplo, “perde”, “...”). |
|---|

Fonte: Morais (2010, p. 39).

Conforme pode ser constatado no quadro 3, nos casos de regularidade contextual, a posição do fonema dentro da palavra e os grafemas vizinhos definem o grafema a ser utilizado. Na palavra “campo”, por exemplo, o que define a utilização do <m> é o grafema que vem depois.

a3. Regulares morfológico-gramaticais: a regra é estabelecida pela teoria gramatical, ou seja, o conhecimento sobre os morfemas permite a grafia correta de palavras que foneticamente possuem correspondências irregulares. É o que acontece, por exemplo, quando utilizamos <s> no sufixo que indica a nacionalidade de uma pessoa (japonesa, francesa, portuguesa, etc.). Observe que nesse exemplo o <z> no lugar do <s> seria uma alternativa foneticamente plausível, entretanto o conhecimento morfológico desfez essa irregularidade. Na maioria dos

⁸ Tanto nesse quanto no quadro 7, adiante, o uso do termo “som” foi uma opção do autor da obra resenhada.

casos, esse tipo de regularidade envolve sufixos. Morais divide as regularidades morfológico-gramaticais em dois quadros: um com substantivos e adjetivos e outro com as flexões verbais. O quadro 4 apresenta uma seleção de correspondências fonêmico-grafêmicas regulares, definidas pelos morfemas sufixais, presentes em substantivos e adjetivos.

Quadro 4: Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com “-esa” no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com “-eza”.
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam lugar de origem se escrevem com “-ês” no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminados com <l>;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com <s>;
- “doidice”, “chatices”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo “-ice” se escrevem sempre com <c>;
- Substantivos derivados que terminam com os sufixos “-ência”, “-ança” e “-ância” também se escrevem sempre com <c> ou <ç> ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: Morais (2010, p. 41).

Já o quadro 5, apresenta os casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas desinências de algumas flexões verbais.

Quadro 5: Regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com <u> no final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e 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 (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com <ss>;
- Todos os infinitivos terminam com <r> (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse <r> não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: Morais (2010, p. 41)

Faz-se necessário observar que o autor se equivocou nesse quadro ao afirmar 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, 2010, p. 41), uma vez que nem todas as outras formas verbais são grafadas com <m> no final, a exemplo de *estãõ*, *dãõ*. Para se tornar adequada, essa regra poderia ser formulada da seguinte maneira: todas as formas verbais oxítonas de terceira pessoa do plural se escrevem com <ãõ> no final (cantarãõ, beberãõ, estãõ), enquanto as não oxítonas se escrevem com <m> (cantavam, bebam), como apresenta Scliar-Cabral (2003a).

b. **Irregulares:** Trata-se das correspondências em que não há nenhuma regra que oriente o aprendiz, sendo necessária a memorização da grafia da palavra. Scliar-Cabral (2003a) chama tal grupo de contexto competitivo. Morais (2010) defende que o professor deve ter o bom senso de ajudar o aluno a memorizar as palavras mais usuais, criando situações que propiciem familiarização com elas.

Para Morais (2007), os principais casos de irregularidade na escrita concentram-se em:

Quadro 6: Principais irregularidades do português

- a notação do som /s/ com <s>, <c>, <z>, <ss>, <x>, <ç>, <xc>, <sc>, <sç> e <s>: por exemplo, em *seguro*, *cidade*, *assistir*, *auxílio*, *açude*, *exceto*, *piscina*, *cresça*, *exsudar*.
- a notação do som /z/ com <z>, <s> e <x> (*gozado*, *casa*, *exame*).
- a notação do som /ʃ/ com <x>, <ch> ou <z> (*xale*, *chalé*, *rapaz*).
- a notação do som /ʒ/ com <j> ou <g> (*gelo*, *jiló*).
- a notação do som /ʎ/ com ou <lh> em palavras como *família* e *toalha*.
- a notação do som /i/ com <i> ou <e> em posição átona não-final (*cigarro*, *seguro*).
- a notação do som /u/ com <u> ou <o> em posição átona não-final (*buraco*, *bonito*).
- o emprego do <h> sem correspondência sonora em início de palavra (*harpa*, *hoje*, *humano*).

Fonte: Adaptado de Morais (2007, p. 25).

Embora Morais (2010) apresente a representação ortográfica do fonema /s/ como irregular, Scliar-Cabral (2003a) e Faraco (2015), conforme pode ser constatado na seção 2.5 deste trabalho, entendem que sua representação ortográfica pode ser regulada por regras em alguns contextos. E é justamente nesses contextos, em que a representação ortográfica do fonema /s/ pode ser previsível, que foi desenvolvida a proposta de intervenção pedagógica apresentada nesta dissertação.

Como se pode verificar, a partir do momento em que o aluno passa a compreender o funcionamento da escrita alfabética, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que ele se aproprie da convenção ortográfica, pois não existe uma coincidência completa entre a realização sonora das palavras e o seu devido registro ortográfico. Mesmo a ortografia da

Língua Portuguesa sendo próxima à transparência, são vários os casos de irregularidades, regularidades contextuais e regularidades morfológico-gramaticais, nos termos de Morais, que o aluno precisa compreender.

Faraco (2012) explica que a escrita alfabética possui, em tese, o princípio de que as relações entre fonemas e grafemas devem ser biunívocas; entretanto, a representação gráfica das palavras, além de contemplar as suas diferentes pronúncias, carrega uma tradição histórica, impossibilitando a existência dessa situação ideal, o que representa um desafio para o aprendiz que já compreendeu o princípio alfabético. Sobre isso, assim se posiciona Morais (2007):

Ele já compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, que constitui objeto de conhecimento. Mas desconhece as restrições desse outro objeto de conhecimento que é a norma ortográfica. Algo que, lembremos, é convencionalizado: arbitrado, socialmente negociado e prescrito como forma única a ser seguida. (MORAIS, 2007, p. 18).

Por isso, ao ensinar ortografia, é importante o desenvolvimento de um trabalho sistemático que crie oportunidades para o aprendiz refletir sobre as dificuldades da língua, um trabalho que leve o aluno a utilizar de forma consciente a convenção ortográfica. Não se pode esperar que, somente com o contato com textos escritos, o aluno se aproprie intuitivamente das peculiaridades da norma ortográfica.

Sobre essa questão, Silva e Morais (2007) chamam atenção para o fato de duas tendências virem se destacando no ensino de ortografia: uma pautada na memória, marcada por exercícios de treinos ortográficos, e outra que desconsidera a necessidade de seu ensino ou da sistematização dele. A primeira tendência parte do pressuposto de que o aprendizado de ortografia dispensa o pensar, levando, dessa forma, o aluno a adotar uma atitude passiva diante da norma. Já a segunda parte da interpretação de que o ensino sistemático da ortografia é desnecessário, uma vez que a exposição constante dos alunos aos textos que circulam socialmente garantiria o aprendizado da norma de forma espontânea.

Em relação a essa segunda interpretação, Roberto (2016) considera arriscado o uso da expressão “aquisição da escrita”, uma vez que pode sugerir tomá-la como sinônima de um processo espontâneo, similar ao da aquisição da linguagem oral, uma vez que a escrita se aprende por meio de um ensino sistematizado. De acordo com a autora:

Um professor que encara o processo da aprendizagem da escrita como da mesma natureza que o da aquisição da linguagem oral se exime da responsabilidade do trabalho consciente de mediação entre o conhecimento que os alunos trazem consigo e o conhecimento que eles precisam para dominar a leitura e a escrita adequadamente. (ROBERTO, 2016, p. 141).

Silva e Morais (2007) não negam a importância das práticas de leitura e de produção de textos em variados gêneros na escola, no entanto, ressaltam que é também papel da escola promover um ensino que estimule à reflexão, de modo a conduzir o aluno à compreensão da norma ortográfica nos contextos regulares. “Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes⁹ que cria condições para que os alunos internalizem o novo saber” (FARACO, 2015, p. 55).

2.4 O fonema /s/

As consoantes são classificadas de acordo com três critérios: modo de articulação, ponto de articulação e vibração das pregas vocais.

O modo de articulação relaciona-se à obstrução total ou parcial encontrada pela corrente de ar no aparelho fonador; o ponto de articulação diz respeito às modificações que os articuladores (lábios, dentes, alvéolos, língua, véu palatino, úvula, palato mole e palato duro) imprimem aos fonemas consonantais na passagem do ar e as pregas vocais são as responsáveis por produzir os fonemas sonoros, quando vibram; ou não sonoros, quando não ocorre a vibração.

De acordo com esses critérios, o /s/ classifica-se como um fonema alveolar fricativo, não sonoro. Roberto (2016) explica que os fonemas são alveolares quando o ápice da língua toca os alvéolos e são denominados de fricativos ou contínuos quando encontram uma obstrução parcial da passagem do ar pelo trato vocal e a corrente de ar sai continuamente.

2.4.1 A representação ortográfica do fonema /s/

O fonema /s/ pode ser convertido graficamente por nove grafemas diferentes: <s>, <c>, <z>, <ss>, <x>, <ç>, <xc> <sc>, <sç>; por isso, sua representação é a que mais traz dificuldades ao aprendiz (GARCIA; ARAÚJO; MIRANDA, 2008).

De acordo com Faraco (2015), a representação grafêmica do fonema /s/ enquadra-se no caso das relações parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrarias. Isso porque, a representação desse fonema é regular em alguns contextos e em outros não, conforme esquematizado nos quadros 7 e 8 a seguir.

⁹ O conceito de andaimagem, adotado na presente proposta de pesquisa, será explorado mais à frente.

Quadro 7: Representações regulares do fonema /s/

Representação gráfica	Contexto	Exemplos
<s>	No início da palavra, antes das vogais <a>, <o>, <u>	sapato, sopa, subir.
	No fim da palavra, quando é marca de plural	pastas, livros, rapazes
	No fim da sílaba, quando a vogal anterior não é a letra E.	abastecer, poste, pista, busque

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Scliar-Cabral (2003a) apresenta mais dois contextos em que a conversão do fonema /s/ é previsível: 1) usa-se <c> entre ditongo terminado em <i> e as vogais <e> (foice) ou <i> (beicinho); 2) usa-se <ç> entre ditongo terminado em <i> e as vogais <a> (feição), <o> (beição) ou <u> (beição).

Quadro 8: Representações irregulares do fonema /s/

Representação gráfica	Contexto	Exemplos
<s> ou <x>	No fim das sílabas em que a vogal anterior é a letra E.	testa, texto
<c> ou <s>	No início da palavra, quando antecede as vogais <e> ou <i>	cebola, sereno, sílaba, cinema
	No início da sílaba, quando vem depois de uma consoante e antecede as vogais <e> ou <i>.	parceria, persistência
<ç> ou <s>	No início da sílaba, quando vem depois de uma consoante e antecede as vogais <a>, <o> ou <u>.	terça, conversa, berço, universo, forçado, persuasivo
<s> ou <z>	No final da palavra, exceto na marca de plural	gás, paz, atrás, traz
<ss>, <sç> ou <ç>	Entre vogais, antes de <a>, <o> ou <u>.	pássaro, osso, ossudo, nasça, cresço, pirraça, pescoço, açude
<ss>, <sc>, <c>, <x> ou <xc>	Entre vogais, antes de <e> ou <i>	pêssego, cassino, crescer, crescimento, anoitecer, ácido, próximo, excelência.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Lemle (2011) destaca a importância de se investir no estudo dos afixos, já que esse conhecimento elimina as alternativas de representação grafêmica dos fonemas que possuem representações múltiplas.

De fato, no caso do fonema /s/, o conhecimento das regularidades morfológicas pode ser de grande valia, uma vez que o contexto ortográfico só regula a grafia desse fonema em cinco casos.

Desse modo, apresentamos a seguir um quadro baseado nos estudos de Luft (2002) que contempla algumas regularidades morfológicas e correlações etimológicas que norteiam a representação do fonema /s/.

Quadro 9: Regularidades morfológicas e correlações etimológicas do fonema /s/

Representação gráfica	Circunstância	Exemplos
<s>	Correlação <i>nd > ns</i>	Pretender > pretensão Estender > extensão Suspender > suspensão
	Correlações <i>rg/rt > rs</i>	Aspergir > aspersão Imergir > imersão Divertir > diversão
	Correlação <i>pel > puls</i>	Impelir > impulsivo Expelir > expulsão
	Correlação <i>corr > curs</i>	Correr > curso, discurso
	Correlação <i>sent > sens</i>	Sentir > senso, sensível
	Sufixo <i>ense</i>	Rio-grandense, paraense, hortense
<ss>	Correlação <i>ced > cess</i>	Ceder > cessão Conceder > concessão Interceder > intercessão
	Correlação <i>gred > gress</i>	Agredir > agressão Progredir > progressão
	Correlação <i>prim > press</i>	Imprimir > impressão Oprimir > opressão
	Correlação <i>vogal + tir > ssão</i>	Admitir > admissão Discutir > discussão
	Prefixos <i>terminados em vogal + palavra iniciada por s</i> ¹⁰	Re+ surgir = ressurgir
<c> ou <ç>	Correlação <i>t > c latina</i>	Ato > ação Absorto > absorção
	Sufixos <i>-aça, -aço, -açã, -cer, -iça, -iço, -nça, -uça, -uço</i>	Barcaça Ricaço Armação Entardecer Carniça Sumiço Fiança Dentuça Dentuço
	Terminação <i>-encer de verbos</i>	Convencer Pertencer
	Correlação <i>ter > tenção</i>	Abster > abstenção Conter > contenção
	Após ditongo	Arcabouço Beijo Feição Foice Traição

Fonte: Elaborado para esta pesquisa com base em Luft (2002).

Como se pode observar, o ensino/aprendizado do fonema /s/ é uma tarefa complexa, que exige tanto reflexão quanto memorização. Assim, a pesquisadora assume que é importante a realização de um trabalho sistemático com esse fonema, de modo que, além de conduzir o

¹⁰ O novo Acordo Ortográfico de 1990 aboliu o uso do hífen nas palavras formadas por prefixação em que o segundo elemento começa com <s>, devendo essa consoante ser duplicada: antissemita, infrassom. (CASTILHO, 2016)

aprendiz a inferir as regras nos contextos em que isso é possível, também crie oportunidades para que o aluno enriqueça seu léxico mental.

Entendemos que o fonema /s/, devido às suas múltiplas possibilidades de representação, será sempre fonte de dúvidas para quem escreve, pois, mesmo para os escritores mais experientes, a necessidade de se recorrer a um dicionário, a fim de sanar dúvidas em situações de contextos competitivos/correspondências irregulares, é constante. Não obstante a isso, a experiência de sala de aula tem mostrado que muitos alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental com uma quantidade de desvios ortográficos significativa relacionada à grafia desse fonema. Então, mesmo que a princípio essa tarefa se mostre desafiadora, conclui-se que é necessário enfrentá-la.

2.5 Questões cognitivas relacionadas a aprendizagem

Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, é necessário que um novo conhecimento se relacione aos conhecimentos prévios do aprendiz, gerando transformações tanto no conteúdo assimilado quanto nos conhecimentos que o aluno já possuía.

Segundo Pozo (2008), no processo de assimilação de novas informações, ocorrem conflitos ou desequilíbrios que podem gerar uma reestruturação conceitual nos conhecimentos prévios. Esse estudioso entende que “conhecer é tornar explícitas as próprias representações” (POZO, 2004, p. 105), ou seja, só se atinge o conhecimento quando se pode informar sobre aquilo que se conhece. Essa tomada de consciência sobre o próprio conhecimento ocorre de forma gradual e complexa.

Nesse sentido, Karmiloff-Smith (1992, p. 37 da tradução castelhana) propõe o modelo de redescrição representacional, definindo-o como “*un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente, llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente*”¹¹ [...]”.

O modelo de redescrição representacional divide o conhecimento em quatro níveis: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). A autora faz uma analogia entre essas quatro fases e o aprendizado do piano, tornando-as mais claras. No nível I, os conhecimentos são implícitos e estão na forma de procedimentos, como ocorre quando um aprendiz pratica inicialmente uma certa sequência de notas musicais e se aprimora até que

¹¹ “um processo no qual a informação que se encontra implícita na mente, chega a se transformar em conhecimento explícito para a mente [...]” (Tradução da pesquisadora).

consegue tocar a música inteira de modo mais ou menos automático. Entretanto, se alguém o interromper, ele tem de voltar ao início da música para tocá-la em sua totalidade.

No nível E1, o conhecimento torna-se explícito, uma vez que já pode ser manipulado mentalmente, mas não se tem acesso consciente a ele. Seguindo a analogia, o aprendiz já seria capaz de tocar a música a partir do ponto em que foi interrompido, sem precisar voltar ao início. No nível E2, os conhecimentos já estão acessíveis à consciência, mas não podem ser expressados verbalmente. Nesse caso, o aprendiz seria capaz de realizar variações na música, mas não conseguiria explicá-las. No nível E3, por fim, as diferentes representações de um mesmo conhecimento conectam-se e eles se tornam disponíveis para verbalização. Nesse nível, o conhecimento atinge o seu ápice, pois o sujeito não só entende uma situação, como é capaz de explicá-la.

A analogia entre o aprendizado do piano e níveis de redescrição representacional só foi feita pela autora até o nível E2, contudo conclui-se que, nesse nível, o aprendiz, caso queira realizar uma variação na música, já pode expressar verbalmente exatamente o que pretende fazer e como fazer.

Inspirado no modelo de redescrição representacional, Morais (2007) propõe que as informações sobre ortografia que o aprendiz recebe do meio também são reelaboradas internamente: “Por reelaborar suas representações mentais sobre restrições [regras e irregularidades] do objeto que está aprendendo [a norma ortográfica] é que o aprendiz progrediria, sendo cada vez mais capaz de escrever corretamente”. (MORAIS, 2007, p. 79-80). Nesse sentido, o autor defende que a transmissão de regras prontas de ortografia aos aprendizes é ineficaz e que o papel da escola deve ser o de levar os alunos a refletirem, ajudando-os a organizar mentalmente a norma ortográfica.

A escola, portanto, deve provocar situações que conduzam os alunos a explicitarem seus conhecimentos, ajudando-os a refletir e conduzindo-os na elaboração consciente das regras ortográficas. Para isso, entretanto, é importante considerar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o sistema ortográfico.

Pozo (2008) entende que o nível de compreensão não depende somente da clareza e organização dos materiais, depende também da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, de forma que se propicie uma elaboração, baseada na reflexão, entre aquilo que já se sabe e o novo saber. Pode-se afirmar que isso constituiria em si um aprendizado significativo.

De acordo com Martín e Solé (2007), há três condições imprescindíveis para a realização de um aprendizado significativo:

- a) O conteúdo novo deve ser potencialmente significativo para o aluno do ponto de vista lógico.
- b) O aluno deve possuir os conhecimentos prévios que possa relacionar com o novo conteúdo a ser aprendido.
- c) O aluno deve querer aprender de modo significativo.

O modelo sociointeracionista de aprendizagem, conhecido também por construtivista¹², também se beneficia do conhecimento prévio por conceber a aprendizagem como uma interação entre a nova informação apresentada e aquilo que já se sabe. Pozo (2008) define o modelo construtivista como:

[...] a construção dinâmica do conhecimento, os processos mediante os quais o conhecimento muda. As teorias construtivistas da aprendizagem assumem que este consiste basicamente numa reestruturação dos conhecimentos anteriores, mais que na substituição de alguns conhecimentos por outros. (POZO, 2008, p. 50).

Dessa forma, entendemos que um modelo interativo e mediado é o mais adequado para se produzir um aprendizado significativo do fonema /s/, pois permite partir das hipóteses elaboradas pelo aprendiz, ressignificando-as quando necessário.

2.5.1 A aprendizagem segundo Vygotsky

Vygotsky (1984) defende que o potencial de aprendizado de uma criança é determinado por dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, em que as funções para que ela resolva sozinha determinados tipos de problema já estão amadurecidas; e o nível de desenvolvimento potencial, em que as funções para a realização de uma determinada tarefa ainda não estão amadurecidas e, por isso, a criança necessita do auxílio de um indivíduo mais experiente. Esse estudioso define a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

¹² Embora o *Construtivismo* seja mais associado a Piaget que a Vygotsky, adota-se aqui nesta dissertação o termo por sua aproximação com a visão sociointeracionista do segundo, de uso corrente, não sendo escopo da pesquisa debater as diferenças entre as concepções teóricas dos dois autores.

É na zona de desenvolvimento proximal que o ensino produz aprendizagens significativas, pois é nela que as interferências externas produzem transformações para se atingir o nível de desenvolvimento real.

De acordo com os estudos desse autor russo, o nível de desenvolvimento mental de uma criança independe de sua idade cronológica. Na verdade, o que define a idade mental de uma criança é a zona de desenvolvimento proximal. Essa noção é importante para que se entenda porque, em uma sala de aula, a capacidade de aprender sob a orientação de um professor varia de uma criança para outra, por exemplo.

2.5.2 Estratégias de andaimagem

Segundo Pozo (2008, p. 50), a verdadeira aprendizagem “requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz”. Sendo assim, faz-se necessário que o professor planeje estratégias que criem condições para que o aluno reflita conscientemente sobre o objeto de conhecimento.

Para isso, uma possibilidade é o professor emprestar sua consciência ao aluno, desenvolvendo atividades sob a perspectiva da andaimagem. O termo *andaimagem* foi introduzido por Wood *et al.* (1976, *apud* MONTENEGRO, 2012, p. 30) e serve para nomear o suporte que um sujeito mais experiente fornece a um aprendiz para que este obtenha sucesso na realização de uma atividade que não conseguiria realizar de maneira independente.

Segundo Oliveira (2017),

A escolha do termo “andaimagem” se deve a uma referência aos andaimes utilizados na construção civil, os quais possuem a função de levar os trabalhadores aos pontos mais altos das edificações. De fato, assim como esses andaimes, os suportes utilizados por alguém mais apto também conduzem o aprendiz a alcançar pontos mais elevados em seu processo de aprendizagem. Assim sendo, ao fornecer esses andaimes, o tutor age de maneira colaborativa, à medida que disponibiliza seus conhecimentos para apoiar o aprendiz, de forma que este avance em seus conhecimentos. (OLIVEIRA, 2017, p. 42).

O conceito de *andaimagem*, assim, mostra-se intimamente ligado à noção de zona de desenvolvimento proximal, pois o professor, ao fornecer pistas para a realização de uma atividade, atua no nível de desenvolvimento potencial do aprendiz, guiando-o para que um conhecimento se consolide, ou seja, atinja o nível de desenvolvimento real.

O conceito de *andaime* ou *andaimagem* (tradução de *scaffolding* do inglês), além de ser derivado da teoria de Vygotsky (1984), também se baseia nos estudos do discurso em sala de aula. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010),

Na tradição do discurso da sala de aula, os andaimes são associados com as iniciações de um evento de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos. Estamos considerando aqui o modelo tripartite IRA (iniciação, resposta, avaliação), tradicionalmente usado na análise do discurso de sala de aula e proposto por Sinclair e Couthard (1975). O IRA se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor. Observa-se também que os andaimes podem ser construídos na interação professor/alunos ou alunos/alunos (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 27).

Na realização de um trabalho com *andaimagem*, o professor pode adotar diferentes estratégias para ajudar o aluno a avançar em seus conhecimentos: levantar questionamentos, fazer comentários, reformular os enunciados para deixá-los mais claros, revisar conceitos já estudados e reelaborar as atividades; articulando as questões de modo que cada uma auxilie na resolução da próxima, e assim por diante.

Um ponto importante a ser considerado é que, mesmo que os andaimes sejam bem construídos e o aluno receba toda assistência necessária para a solução de um problema proposto, o êxito dependerá do seu desenvolvimento mental. Em outras palavras, não adianta fornecer para um indivíduo todo o auxílio necessário para a solução de um problema, se ele ainda não possui condições para se beneficiar desse auxílio, porque não se está atuando em sua zona de desenvolvimento proximal.

No ensino de ortografia, o uso de estratégias de *andaimagem* pode ser valioso na medida em que as pistas fornecidas permitem que os alunos reflitam sobre esse objeto de conhecimento e construam representações adequadas sobre a norma ortográfica, tornando explícitos esses conhecimentos. Deveu-se a esse fator a escolha da andaimagem como recurso na elaboração da proposta de mediação pedagógica aqui descrita.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O exercício do magistério traz constantes desafios para o professor, que, a partir de sua realidade e de suas inquietações, precisa refletir sobre sua prática e buscar respostas para as questões que o afligem. O ProfLetras, nesse sentido, estabelece uma ponte entre a teoria científica e o fazer pedagógico. Esta dissertação é um exemplo disso, pois resultou da inquietação da professora-pesquisadora que, ao receber alunos com lacunas no processo de alfabetização, e que, por não saber exatamente como agir diante do problema, principalmente porque sua formação em nível de graduação em Letras não era suficiente para lhe fornecer os pressupostos teóricos necessários para intervir nessa situação, viu-se motivada a repensar a sua prática e a buscar respostas que pudessem mudar a realidade dessas crianças.

Destacada a relevância da formação em nível de Mestrado Profissional (ProfLetras) para o aprimoramento do fazer pedagógico de um professor já inserido no mercado de trabalho, segue-se com a apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa proposta. Este capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, tecem-se algumas considerações sobre o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho. Na segunda, são apresentadas informações sobre o local e os participantes da pesquisa. Por último, discorre-se sobre a mediação pedagógica em si.

3.1 A pesquisa-ação

Thiollent (1986) explica que a utilização da pesquisa-ação é favorável em contextos nos quais o pesquisador não deseja limitar seu trabalho aos aspectos acadêmicos e burocráticos. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que envolve a participação ativa do pesquisador na busca de soluções para a transformação do problema observado. Fonseca (2002), assim, discorre sobre a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. [...]

O processo de pesquisa-ação envolve o planejamento, o diagnóstico, a ação, a observação e a reflexão, num ciclo permanente. (FONSECA, 2002, p. 34).

Nesse sentido, a escolha dessa abordagem de pesquisa mostrou-se pertinente para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que, a partir da observação das dificuldades

apresentadas pelos alunos em relação à grafia regular do fonema /s/, a professora-pesquisadora constatou que seria necessário buscar soluções para a transformação do problema observado.

A pesquisa-ação tem como especificidade a relação entre objetivos práticos e objetivos de conhecimento. Os objetivos práticos têm o propósito de levantar soluções que sejam alcançáveis e propor ações para a transformação de um problema considerado como central em uma pesquisa; já os objetivos de conhecimento visam à obtenção de informações que aumentem o conhecimento sobre uma determinada situação.

Nessa perspectiva, ela mostra-se adequada aos objetivos do ProfLetras, que é um programa de mestrado profissional que visa ao aumento da qualidade de ensino no país, por meio da capacitação dos professores de Língua Portuguesa já atuantes. Isso porque o professor, a partir de um problema concreto detectado em sua prática profissional, é um agente ativo no processo de pesquisa, investigando soluções e propondo ações para a mudança da sua realidade.

Em sua obra, Thiollent (1986) já apontava a constatação de uma desilusão com a metodologia convencional de pesquisa nos contextos educacionais. Segundo ele, essa desilusão derivava-se da distância entre os problemas educacionais e os resultados dessas pesquisas, que se limitavam a descrever, de forma aparentemente precisa, os problemas educacionais e a avaliar os rendimentos escolares.

No âmbito educacional, conhecer os problemas é relevante, mas, sem dúvida, não basta conhecê-los, são necessárias ações transformadoras. Em Língua Portuguesa, vários são os estudos que se voltam para o ensino da língua, propondo caminhos que podem ser percorridos para mudar a negativa realidade apontada pelos índices de pesquisa. No entanto, muitos desses estudos ainda necessitam se converter em ações nas escolas para que se enfrentem os desafios impostos pelas atuais demandas educacionais.

Assim, no desenvolvimento deste trabalho, realizado na forma de pesquisa-ação, a intervenção proposta se amparou nos estudos científicos, pois, sem eles, as ações pedagógicas tornam-se intuitivas e os resultados podem ser desastrosos.

3.2 Local e participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa de mediação pedagógica vinte e quatro alunos que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Essa escola foi construída pelo Instituto de Previdência do

Estado da Guanabara e inaugurada no ano de 1970, para ofertar o antigo Ensino Primário aos moradores da localidade, que antes estudavam na associação de moradores.

Em 1984, a escola precisou passar pela primeira reforma, pois o prédio não oferecia mais acomodações adequadas que possibilitassem a permanência dos alunos e do corpo docente. Em 1996, após outra reforma, a escola passou a atender somente aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, o que representou um desafio para os profissionais da unidade, pois foi necessário que eles se adaptassem à nova realidade.

No ano letivo de 2012, a escola teve de enfrentar um novo desafio, pois, com o repentino crescimento populacional do bairro, ocasionado pela construção de novas unidades residenciais, a escola teve de acolher parte das crianças em idade escolar, ampliando o número de matrículas, mesmo não tendo uma infraestrutura que as comportasse. Em 2017, a escola tinha 894 alunos matriculados, divididos em 26 turmas nos turnos da manhã e da tarde.

A escola dispõe de treze salas de aula, sala de professores, sala de leitura, sala de diretoria, sala de secretaria, refeitório, banheiros fora e dentro do prédio, área verde e pátio coberto. Não há rampa de acesso ao segundo pavimento, por isso, a escola precisa se organizar quando recebe alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, de modo que a turma desses alunos ocupe a única de sala de aula existente no andar térreo.

Trabalham nessa escola 49 servidores, dos quais 39 são professores, um é inspetor de alunos, cinco são funcionários readaptados e quatro atuam na secretaria. O serviço de limpeza e o preparo de alimentos são realizados por empresas contratadas. Em média, há 40 alunos por turma.

São participantes desta pesquisa de mediação pedagógica alunos do 6º ano de uma turma do EF, de ambos os sexos, que residem nas proximidades da escola e possuem nível socioeconômico similar. Os responsáveis dos alunos foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção e permitiram que as atividades respondias fossem utilizadas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo G).

A população do bairro onde está localizada a escola, de acordo com dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro¹³, ocupa, entre os 158 bairros, a 144ª colocação em nível de desenvolvimento social.

¹³ Conferir em: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394_Índice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf. Acesso realizado em 31/10/17.

O bairro não dispõe de espaços destinados a bens culturais e o acesso a teatros, cinemas e museus, por exemplo, é dificultado pela necessidade de se percorrer longas distâncias e pelas dificuldades econômicas dos moradores.

Os alunos são bastante agitados, porém, não são indisciplinados. A maioria não costuma fazer as atividades que são enviadas para casa e alguns deles precisam ser monitorados na sala de aula, pois, mesmo na escola, deixam de realizar as atividades propostas se não tiverem acompanhamento. Vários alunos, apesar de entenderem o funcionamento da escrita alfabética, apresentam muitas dificuldades relacionadas à escrita ortográfica.

3.3 A mediação pedagógica

Considerando que intervir, neste trabalho, assume o significado de praticar uma ação com o objetivo de promover uma mudança no processo de aprendizagem, para realização da intervenção educacional, realizou-se primeiramente um mapeamento dos desvios ortográficos dos alunos. Segundo Morais (2007), a realização desse diagnóstico inicial é importante porque

Se nosso intuito é ajustar o ensino às necessidades da classe, precisamos ter um “retrato” (mapeamento) da situação de cada aluno, a fim de ver o que são conquistas ou pendências que atingem a maioria da turma, o que são necessidades de grupos e o que são de alunos específicos. Esse mapeamento permitirá planejar tanto as metas coletivas (quais questões ortográficas serão ensinadas a todos durante o ano, o semestre, cada bimestre) como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma. (MORAIS, 2007, p. 48).

Para a realização desse mapeamento, no segundo bimestre do ano letivo de 2017, a professora-pesquisadora leu com seus alunos o conto popular *O homem que enxergava a morte*, do livro de narrativas populares *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo (2003). A partir dessa leitura, os alunos produziram um texto no qual tiveram de criar uma nova história para uma das personagens do conto. Posteriormente, esses textos foram coletados e desvios ortográficos foram divididos em oito categorias descritas a seguir:

- **Apoio na oralidade:** desvios apoiados na variedade linguística, ou seja, grafadas a partir da percepção da modalidade oral dos alunos.
- **Representações múltiplas:** desvios que ocorrem porque, no sistema ortográfico, muitas relações entre os fonemas e os grafemas são múltiplas, ou seja, um fonema pode ser representado por diferentes grafemas e um mesmo grafema pode representar

fonemas distintos. Em algumas situações, o contexto permite selecionar adequadamente o grafema a ser utilizado; em outras, a memorização da grafia da palavra se faz necessária.

- **Segmentação de palavras:** desvios desse tipo ocorrem quando os alunos unem palavras que deveriam ser escritas separadamente (tenque – tem que) ou separam as palavras em mais de um segmento (na quele – naquele) por não conseguirem perceber em que ponto uma palavra formal começa ou termina, um problema muitas vezes decorrente do próprio sistema, que não registra de forma coincidente vocábulos fonológicos e vocábulos morfológicos.
- **Omissão de letras:** ocorre quando se omite uma ou mais letras nas palavras. Nessa categoria não foram incluídas palavras com omissão de semivogais, por se considerar que esse tipo de desvio ocorre devido a apoio na oralidade.
- **Generalização de regras (hipercorreção):** é o tipo de desvio que ocorre quando o aluno assimila um procedimento na escrita e o generaliza, aplicando-a em situações nem sempre adequadas.
- **Troca envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros:** são os desvios relacionados às trocas dos fonemas /p/ x /b/, /t/ x /d/, /k/ x /g/, /f/ x /v/, /s/ x /z/ e /ʃ/ x /ʒ/. Esses desvios ocorrem porque esses fonemas são muito parecidos entre si, diferenciando apenas pela vibração das pregas vocais, gerando, por vezes, confusão.
- **Acréscimo de letras:** Esse tipo de desvio ocorre quando as palavras são grafadas com mais letras do que deveriam ter.
- **Outras trocas:** nesta categoria foram incluídos os desvios não compartilhados de forma mais frequente pela turma e que não poderiam ser incluídos nas categorias anteriores.

Após o mapeamento dos desvios ortográficos, foi possível identificar quais eram as maiores dificuldades ortográficas da turma. O quadro a seguir retrata a incidência de desvios ortográficos de acordo com cada uma dessas categorias.

Quadro 10: Totalização dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais em cada categoria

Apoio na oralidade	Representações Múltiplas	Segmentação de palavras	Omissão de letras	Generalização de regras	Trocas surdas / sonoras	Acréscimo de letras	Outras Trocas	Total
130	71	43	32	20	19	14	13	342

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O levantamento dos desvios ortográficos nas trinta e três produções textuais analisadas evidenciou que a segunda maior incidência de desvios ortográficos se relacionava a fonemas que envolviam múltiplas possibilidades de representação gráfica, inclusive por desconhecimento de algumas regularidades fonêmico-grafêmicas. Dentre os setenta e um desvios encontrados nos textos dos alunos nessa categoria, quarenta e um, ou seja, mais da metade, relacionava-se a representação gráfica do fonema /s/. Conforme Faraco (2015), a representação gráfica desse fonema nem sempre é imprevisível, pois há contextos em que sua representação é regular. Assim, um ensino sistemático voltado para a reflexão pode contribuir para reduzir a incidência desses desvios.

No quadro a seguir, são apresentados alguns exemplos dos desvios encontrados nos textos dos alunos em cada categoria.

Quadro 11: Exemplos de desvios por categoria

Apoio na oralidade	Representações Múltiplas	Segmentação de palavras	Omissão de letras	Generalização de regras	Trocas surdas / sonoras	Acréscimo de letras	Outras Trocas
Atraveis Cimitério Consequino Despidiu Dormi (dormir) Família	Acim Apareseu chinga Emcontrou Dice Orase Prezente	Assustalo Com migo Derepente Dinoide (de noite) Sivoses (se vocês)	Amiginho aqilo Melasia Moti (morte) Sagi (sangue)	Arromou Chamol Corativo Esamenou Passol Respondel Vivel	Dinoide (de noite) Famos (vamos) Petiu (pediu)	Caceitol (aceitou) Prara (para) Solho (olhou)	Denitir (demitir) Madrinho Cencer (câncer) Segou (chegou)

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como pode ser observado, há palavras com mais de um tipo de desvio ortográfico. Nesses casos, as palavras foram incluídas em todas as categorias nas quais os desvios se enquadravam. Um exemplo disso é “dinoide” (de noite), que se enquadra tanto em “Segmentação de palavras”, como em “Trocas surdas/sonoras”.

O quadro a seguir esquematiza a quantidade de desvios encontrados envolvendo a grafia do /s/.

Quadro 12: Desvios envolvendo a grafia do fonema /s/

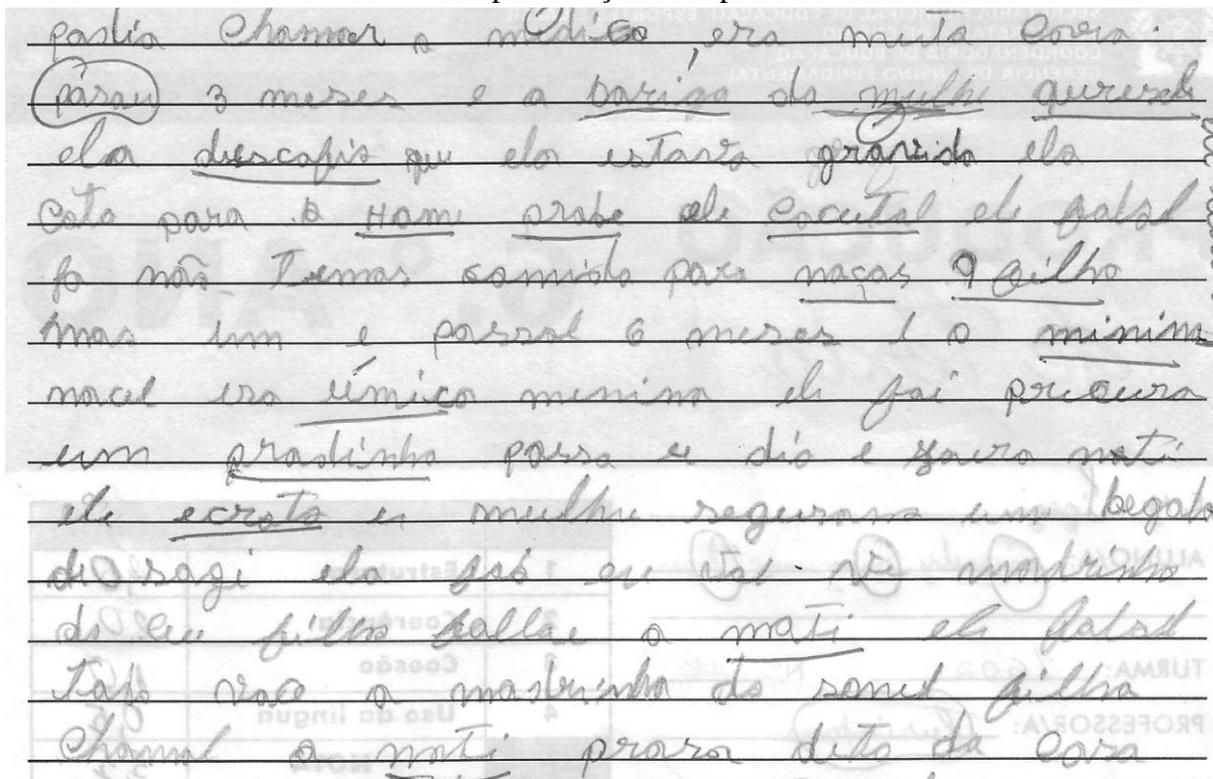
Desvios decorrentes de desconhecimento de regras contextuais	Desvios decorrentes de representação ortográfica arbitrária	Total
22	19	41

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como se pode verificar, o número de ocorrências desviantes relativamente a casos regulares ultrapassa as ocorrências em contextos competitivos, motivando o foco da pesquisa nas representações regulares do fonema em questão.

O fragmento de produção textual a seguir ilustra essa situação, pois os desvios observados em palavras como “pasou” (passou) e “queresel” (cresceu) demonstram que o aluno ainda não consolidou o aprendizado de algumas regras ortográficas relativamente simples.

Ilustração 1: Fragmento de texto com exemplos de desvios decorrentes da passibilidade de representação múltipla



Fonte: Produção textual do aluno

Diante desse quadro, a professora-pesquisadora decidiu elaborar dois conjuntos de atividades relacionados ao fonema /s/, um com regularidades contextuais e outro com regularidades morfológicas. Isso porque, nos casos que envolvem múltiplas dificuldades de representação ortográfica, esse foi o fonema que apresentou a maior concentração de desvios nos textos analisados.

No conjunto de atividades com regularidade contextuais (Anexo E), os alunos deveriam refletir e explicitar, a partir dos andaimes fornecidos, em que contextos a grafia do fonema /s/ é regulada por regras. Conforme já foi mencionado, na maior parte dos casos, a grafia desse fonema é irregular, no entanto, entende-se que é importante que os alunos compreendam em que situações eles podem grafar esses fonemas com segurança para que, nos outros casos, consultem um dicionário se tiverem dúvidas, sabendo quais são as possibilidades de representação desse fonema.

Assim, na primeira questão, os alunos deveriam descobrir, após a leitura em voz alta pela professora, de um conjunto de palavras, quais são os grafemas utilizados para a representação do fonema /s/. Para isso, foram selecionadas palavras que contemplavam as nove possibilidades de representação gráfica do /s/: <ç> (caroço), <c> (cimento), <s> (ganso), <ss> (profissão), <sc> (adolescente), <x> (aproximar), <xc> (excelência), <z> (voz), <sç> (nasça).

Na segunda questão, os alunos deveriam concluir que a conversão fonêmico-grafêmica do /s/ em posição de coda silábica não final de palavra só é irregular depois do grafema <e>, por exemplo, em palavras como *basquete*, *biscoito*, *bosque* e *arbusto*, o fonema /s/ sempre deve ser representado pelo grafema <s>, o que não ocorre com palavras como *contexto* e *descobrir*, em que /s/ pode ser convertido graficamente pelos grafemas <s> ou <x>.

Já na terceira questão, os alunos deveriam perceber que após ditongo terminado em <i> se utiliza o grafema <c> antes de <e> ou <i> (foice, beicinho) e o grafema <ç> antes de <a> ou <o> (traição, beijo).

Na última questão, os alunos deveriam perceber a regularidade fonêmico-grafêmica do <s> em contextos intervocálicos. Isso porque, de acordo com o observado no mapeamento dos desvios ortográficos, muitos alunos utilizam o grafema <s> para representar o /s/ entre duas vogais: *pasou* (passou), *permissão* (permissão). Então, o objetivo dessa questão foi levar o aluno a perceber a inadequação da utilização do grafema <s> nesse contexto.

No conjunto de questões relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais (Anexo F), elegeram-se três morfemas sufixais para serem trabalhados: “-ense” (amazonense) e “-ês” (francês), em adjetivos que indicam local de origem, e “-ice”

(chatices), em substantivos. O objetivo dessas atividades foi levar os alunos a perceberem, por meio de questões que desenvolvessem a consciência morfológica, que os morfemas derivacionais iguais costumam possuir uma regularidade na escrita quando acrescentam os mesmos significados às palavras.

Entendeu-se que, nessa etapa de ensino, realizar um trabalho com a regularidade de todos os morfemas e correlações etimológicas apresentados na seção 2.6 seria muito complexo, por isso foram eleitos apenas três morfemas para serem trabalhados.

A proposta de intervenção foi aplicada em dois encontros consecutivos com duração de duas horas cada. As atividades foram realizadas ora individualmente, ora em grupo. No entanto, nas situações que a professora julgou conveniente, alguns questionamentos foram lançados para a turma inteira.

Antes de aplicar as questões da proposta de intervenção, foi apresentada, com o objetivo de motivar os alunos e chamar atenção para a importância do conteúdo, uma reportagem¹⁴ sobre uma placa (anexo B) que foi colocada pela prefeitura em um importante túnel do Rio de Janeiro com desvio ortográfico (na placa, a palavra extensão foi escrita com <ç>). Embora o fonema /s/ da palavra “extensão” represente um caso de correspondência irregular, julgou-se importante discutir o valor atribuído às convenções ortográficas na sociedade.

Ainda com o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre a importância do aprendizado da norma ortográfica, foram projetadas imagens de outras placas e de uma charge e os alunos responderam oralmente às indagações da professora-pesquisadora (Vide anexo C). A professora, então, explicou que, em alguns casos, a representação de um fonema pode ser previsível mesmo quando mais de grafema pode ser utilizado para sua representação ortográfica.

No primeiro encontro, foram aplicadas as atividades relacionadas à regularidade fonêmico-grafêmica do /s/, conforme plano de aula “Ortografia: investigando a escrita do fonema /s/” (anexo A). Para motivar os alunos, a professora-pesquisadora simulou uma brincadeira e informou que nesse dia todos os alunos deveriam se transformar em detetives para desvendar alguns enigmas relacionados ao /s/. No final, aquele aluno que melhor cumprisse sua missão seria eleito o detetive mais competente do dia.

No segundo encontro, foram trabalhadas algumas regularidades morfológico-gramaticais, de acordo com o plano de aula “Atividades da gincana” (também no anexo A) . O

¹⁴ Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rj-no-ar/videos/-erro-de-portugues-em-placa-chama-atencao-em-inauguracao-de-tunel-22072016>. Acesso em 31/10/2017.

objetivo dessas atividades foi levar os alunos a perceberem, por meio de questões que desenvolvessem a consciência morfológica, que os morfemas derivacionais iguais possuem uma regularidade na escrita quando acrescentam os mesmos significados às palavras.

Para que o desenvolvimento dessas atividades acontecesse de maneira mais motivadora e interativa, a professora-pesquisadora realizou uma gincana. A turma foi dividida em cinco grupos.

Depois as atividades foram projetadas uma a uma na lousa. A cada questão, os grupos deveriam discutir entre si para encontrar a resposta e somente quando a professora desse um sinal, os representantes dos grupos poderiam levantar o dedo para responder. Se mais de um representante levantasse o dedo, seria feito um sorteio para decidir quem responderia primeiro. Quando a resposta estava correta, o grupo pontuava, mas quando estava errada, o outro representante poderia responder e marcar o ponto. As questões que envolviam a elaboração da regra valiam 5 pontos e deveriam ser respondidas por escrito, para serem entregues posteriormente à professora. No final, foi vencedora a equipe que marcou mais pontos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

Ensinar de modo que o aluno se sinta estimulado a aprender é uma das preocupações dos educadores. Por isso, ao abordar os diferentes conhecimentos, é necessário que o professor reflita sobre a sua prática e busque estratégias para motivar os alunos. Nesse sentido, na proposta de intervenção pedagógica elaborada, procurou-se desenvolver as atividades de forma lúdica.

Conforme assinalam Silva e Morais (2007), é papel da escola levar os alunos a compreenderem as regularidades da norma ortografia (que é orientada por regras) e a tomar consciência dos casos de irregularidade (em que o contexto fonêmico-grafêmico ou os morfemas que compõem a palavra não permitem prever a grafia da palavras, embora, etimologicamente, seja possível fazer correlações em muitos casos). Esses autores defendem que, nos casos de regularidade, um ensino que auxilie os alunos a inferirem e explicitarem as regras ortográficas é benéfico, pois a compreensão de um princípio permite a escrita de outras palavras sem desvios ortográficos.

Nesse sentido, na proposta de intervenção desta pesquisa foram desenvolvidas atividades que estimulassem a explicitação de regras a partir da reflexão sobre as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais do fonema /s/. Silva e Morais (2007) defendem que é necessário ensinar as diferentes dificuldades ortográficas em momentos distintos e, como já foi dito, o fonema /s/ foi selecionado para um trabalho sistematizado devido à incidência de desvios encontrados nos textos dos alunos envolvendo a sua representação.

Para que o processo de aprendizado se realizasse de forma efetiva, foram utilizadas estratégias de *andaimagem*. Cabe ressaltar, portanto, que, quando se observou que algum aluno apresentava dificuldade para realizar as questões propostas, a professora-pesquisadora fazia intervenções para que ele obtivesse êxito. Essas intervenções realizaram-se por meio de pistas ou de perguntas que se encadeavam às questões para que se atingisse o objetivo almejado.

As atividades foram planejadas com a finalidade de estimular a reflexão sobre as regularidades ortográficas do fonema /s/ e conduzir os alunos a explicarem com suas próprias palavras suas conclusões sobre a representação gráfica desse fonema, porque as pesquisas de Morais (2010), inspiradas no modelo psicológico de Karmiloff-Smith (1992), descrito na seção 2.5, comprovaram que as crianças que apresentam melhores rendimentos ortográficos são aquelas que conseguem elaborar explicitamente regras sobre as regularidades e irregularidades

da norma ortográfica do português, daí escolher para esta proposta de pesquisa os contextos regulares, e não os irregulares – ainda que estes últimos sejam também desafiadores.

Outro ponto que precisa ser destacado é que, conforme orientam os PCN, entende-se que a unidade de ensino de Língua Portuguesa deva ser o texto, no entanto, concorda-se com Moraes (2012) quando ele diz 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”. (MORAIS, 2012, p. 123).

Nesse sentido, merece ser apontado que os desvios de escrita inibem a produção textual, uma vez que os indivíduos temem as discriminações causadas pelos desvios ortográficos. Assim, o trabalho com a ortografia é relevante também para a produção textual, pois o indivíduo que aprende a refletir sobre a ortografia sente-se mais seguro para compor seus textos.

Desse modo, defende-se nesta dissertação a importância de não se negligenciar as aulas de reflexão linguística, esperando que os alunos internalizem as convenções da língua espontaneamente. A proposta de mediação pedagógica apresentada neste capítulo representa um momento de reflexão linguística, que visa à redução de dificuldades que os alunos demonstram nas produções de seus textos.

Na sequência, são apresentados os resultados obtidos, com a transcrição de algumas respostas e suas respectivas análises. Cabe ressaltar que as frases foram transcritas sem nenhuma alteração, sendo mantidos, portanto, os desvios relacionados à modalidade formal escrita da língua. Os recursos gráficos utilizados para destacar as frases transcritas foram aspas, no corpo do texto, e itálico, no interior dos quadros.

4.1 Descrição e análise da atividade 1

A primeira atividade consistiu em um conjunto de palavras em que foram apresentadas todas as possibilidades de representação do fonema /s/. Seu objetivo foi levar os alunos a refletirem sobre as suas múltiplas possibilidades de representação e, para isso, a professora leu em voz alta todas as palavras da lista, enfatizando a sílaba do fonema trabalhado.

Ilustração 2: Atividade 1

1) Acompanhe a leitura das palavras feita pela professora e pinte a sílaba em que aparece o fonema /s/.

caroço – cisne – ganso – profissão – diversão – cimento –
acessório – adolescente – aproximar – excelência – salada texto –
voz – desça – promessa – floresça – cabeça

a) Em todas as palavras, o fonema /s/ foi escrito com a mesma letra?

.....

b) Que letras foram usadas para representar esse fonema?

.....

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nessa atividade, havia algumas palavras com dígrafos separáveis (floresça, promessa), assim foram consideradas corretas tanto as sílabas em que os alunos pintaram as consoantes que formavam o dígrafo, como aquelas em que eles somente pintaram a sílaba sem a consoante que, na separação silábica, ficaria na sílaba anterior. De modo geral, os alunos pintaram adequadamente as sílabas. Apenas um aluno pintou uma sílaba com um fonema diferente do /s/, ou seja, pintou a primeira sílaba da palavra *caroço*, supostamente motivado pelo fato de o grafema <c> ser uma das possibilidades de conversão do fonema /s/.

Na questão (a) os vinte e quatro alunos deram respostas adequadas. Vinte e três responderam “não” e um aluno respondeu “não com varias letras”.

Na questão (b), a professora, durante a aplicação da atividade de intervenção, explicou oralmente que os alunos deveriam considerar também o conjunto de letras que formavam uma única unidade sonora. Optou-se por não utilizar a terminologia adequada (dígrafo), porque, embora esse conteúdo já tivesse sido trabalhado com a turma, alguns alunos demonstram dificuldades na internalização de terminologias.

Esperava-se que os alunos colocassem nessa resposta as nove possibilidades de representação do fonema /s/; entretanto, dos vinte e quatro alunos que realizaram essa atividade, somente três responderam à questão de maneira plenamente satisfatória. Os demais, embora tenham listado várias possibilidades de conversão, deixaram de elencar algum grafema. Três alunos colocaram em suas respostas a sílaba completa em que aparecia o fonema e uma aluna copiou as palavras, circulando, novamente, a sílaba na qual constava o fonema.

O conjunto de respostas dos alunos permite inferir que todos compreenderam que existem várias possibilidades de representação para o fonema trabalhado, no entanto, como

poucos alunos listaram todas as possibilidades de representação, acredita-se que a maioria utilizou a memória para produzir suas respostas. Isso sinaliza que a questão ficaria melhor formulada se os alunos tivessem que observar as palavras e escrever do lado delas o grafema utilizado para representar o fonema /s/, numa andaimagem ainda mais detalhada.

Na sequência dessa atividade, foram projetados na lousa textos com o gênero meme e foram levantados alguns questionamentos relacionados ao fonema /s/ (vide anexo D). Os objetivos desses questionamentos eram: (a) levar os alunos a refletirem sobre a regularidade contextual do /s/ em início de palavra; e (b) conduzi-los à conclusão de que em alguns casos a representação gráfica do /s/ é previsível e de que em outros não; ou seja, levar “o aluno a reconhecer que em certos casos não há regras, e que é preciso memorizar a forma correta. (MORAIS, 2010, p. 78).

Acreditava-se que os alunos não encontrariam dificuldade em produzir respostas apropriadas para a explicitação da regularidade contextual do /s/ em início de palavra, já que suas produções escritas revelaram que eles já elaboravam hipóteses adequadas para essas questões. Ainda assim, julgou-se conveniente que os alunos explicitassem suas hipóteses, pois, segundo o modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1992), detalhado na seção 2.5, é no nível consciente explícito verbal que um conhecimento atinge o seu ápice. Além disso, essa informação era importante para a realização das atividades seguintes, que envolviam outras regularidades.

A partir do roteiro de perguntas, os alunos também conseguiram chegar a conclusões adequadas sobre a previsibilidade e imprevisibilidade da grafia do fonema /s/ em determinados contextos.

A última questão desse roteiro “*Então, qual é a sua conclusão? Há situações em que é possível prever a escrita do /s/”, sem consultar o dicionário?*”, serviu como um andaime para as atividades seguintes, pois tinha o propósito de fazer com que os alunos chegassem à conclusão de que o fonema /s/ é previsível em alguns contextos e em outros não. Conforme esperado, a turma, como, um todo, produziu respostas adequadas para essas questões.

4.2 Descrição e análise da atividade 2

O objetivo da atividade 2 foi fazer com que os alunos percebessem a grafia do /s/ em final de sílaba inicial e medial, que só é irregular quando o grafema anterior é o <e>, conforme mostram os estudos de Faraco (2015). Dito de outra forma, a intenção era que eles percebessem

que em final de sílaba, que não seja final de vocábulo, sempre se utiliza <s> depois de <a> pasta, <i> pista, <o> poste e <u> musgo.

A professora-pesquisadora explicou que um bom detetive deve ficar atento a todas as pistas e que cada questão servia como pista para que se chegasse à resposta final. Os alunos que conseguiram chegar à resposta final nesta atividade e na atividade seguinte foram premiados com um pirulito.

As questões (a) e (b), reproduzidas na ilustração a seguir, foram elaboradas com a pretensão de levar os alunos a perceberem que a regra a ser elaborada para representação do /s/ somente serviria para contextos posvocálicos, em sílabas iniciais ou mediais.

Ilustração 3: Questões (a) e (b) da atividade 2

2) Agora, você é o detetive! Sua tarefa é desvendar um mistério envolvendo a escrita do fonema /s/ num certo grupo de palavras. Para isso, fique atento às pistas, pois elas o ajudarão a cumprir a missão.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna	5ª coluna
Baquete	adestrado	belisco	acostamento	acústica
Cadastro	besteira	biscoito	Bosque	arbusto
Catástrofe	cabresto	bisnaga	Costela	crustáceo
Cascavel	cesto	cabisbaixo	Fósforo	cuscut
Caspa	contexto	Cisma	Goçma	cuspe
Castanha	descobrir	Cisne	Gostosura	custódia
Castiçal	digestão	cisterna	Lagosta	justificar
Castigo	escravo	crystal	Loçna	lustre
Fantasma	esmola	epistolar	Mosquito	molusco
Gasto	exploração	hibisco	Ostra	músculo
Máscara	lesma	Misto	Postal	musgo
Mastro	respeito	Pista	Posto	rusga
Padrasto	Sexta	pistola	Póstumo	rústico
Rasgo	sextavado	Risco	postura	suspense
Sarcástico	textura	Visto	resposta	suspensório

a) Em alguma palavra do quadro acima foi destacada a última sílaba?
b) Nas sílabas destacadas, qual é o fonema final?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Já as questões (c), (d), (e), (f), (g) e (h) serviram como andaimes para que os alunos chegassem à conclusão, na questão (i), de que nesse contexto a representação do /s/ somente é irregular após o grafema <e>. Para melhor visualização, reproduz-se o conjunto dessas questões na ilustração 4, a seguir.

Ilustração 4: Questões (c), (d), (e), (f), (g), (h) e (i) da atividade 2

<p>a) Como esse fonema foi escrito na:</p> <p>1ª coluna: _____</p> <p>2ª coluna: _____</p> <p>3ª coluna: _____</p> <p>4ª coluna: _____</p> <p>5ª coluna: _____</p> <p>b) Nessas sílabas, qual é a letra que vem antes do fonema final na:</p> <p>1ª coluna: _____</p> <p>2ª coluna: _____</p> <p>3ª coluna: _____</p> <p>4ª coluna: _____</p> <p>5ª coluna: _____</p> <p>c) Depois de que letras, o fonema final foi escrito sempre da mesma forma nas sílabas destacadas?</p> <p>f) E depois de qual letra, o fonema final /s/ foi escrito com letras diferentes?</p> <p>g) Em sílaba que não seja a última sílaba da palavra, depois de que letras podemos ter certeza sobre a escrita do fonema /s/?</p> <p>h) E depois de que letras devemos consultar um dicionário, pois o fonema /s/ pode ser escrito com letras diferentes?</p> <p>i) Agora crie uma regra que explique a escrita do fonema /s/ em final de sílaba que não seja final de palavra.</p>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Vinte e três alunos produziram as respostas esperadas para todas essas questões e um aluno respondeu inadequadamente as questões (e) e (h).

Na última questão, os alunos deveriam formular uma regra que explicasse a escrita do /s/ em posição de coda silábica não final de palavra. O objetivo dessa questão foi verificar se os alunos conseguiram formular hipóteses adequadas sobre a regularidade contextual e a irregularidade do /s/ no final da sílaba inicial e medial. Supôs-se que, se os alunos respondessem adequadamente às questões que serviam como *andaimes*, eles conseguiriam elaborar regras adequadas. As respostas dadas estão transcritas no quadro a seguir.

Quadro 13: Regras formuladas para a atividade 2

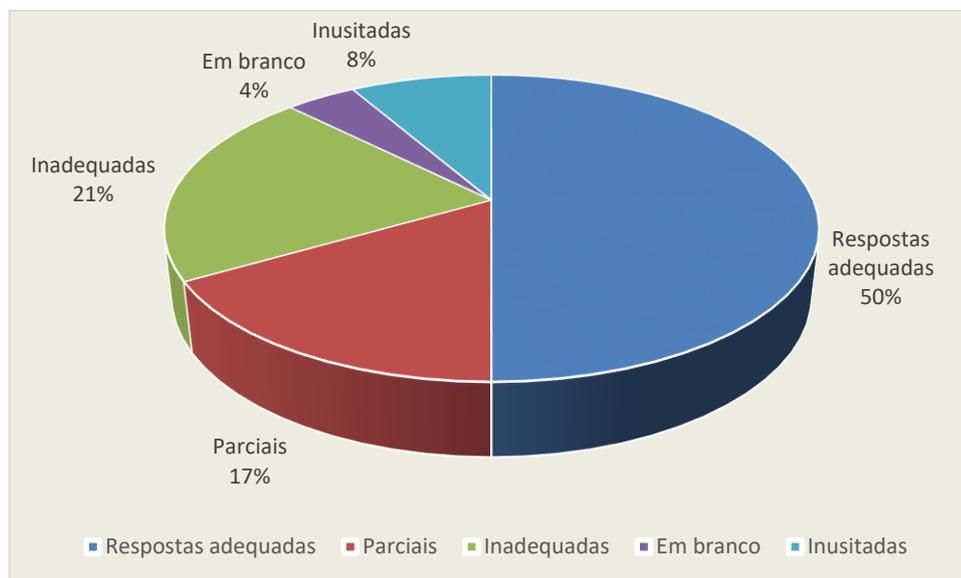
Tipos de regras	Redação dada pelos alunos	Quantitativo de alunos
Adequadas	<p>1. Em final de sílaba depois de a, i, o u podemos ter serteza de que e com s ja depois de, e, devemos consultar o dicionário.</p> <p>2. Depois das letras A, I, O, U sempre virá a letra S e depois da letra E pode vir as letras S, X.</p> <p>3. A, I, O, U eu tenho certeza que sempre vão ter S no final mais o e não.</p> <p>4. Agente tem certeza que e com a letra s quando antes tem as letra a, i, o, u e quando n tem certeza que e com a letra s e quando antes tem a letra e.</p> <p>5. Com as silabas A, I, O, U a gente tem serteza que e com s mas com a sílaba E a gente fica em duvida se e com S ou X.</p> <p>6. Depois das letras a, i, o, u você pode escrever com "s" e depois da letra "e" você pode escrever com "s,x."</p> <p>7. agente tem certeza que é com s quando tem antes as letras a, i, o, u e quando não tem certeza quando tem a letra e.</p> <p>8. No final da sílabas das vogais a, i, o, u sempre termina com S, , mas no final da sílaba da vogal e é preciso consultar um dicionário pois podemos usar tanto S quanto X.</p> <p>9. Eu posso escrever com S antes antes de A, I, O, U mais não ante e.</p> <p>10. Depois das letras A, I, O, U nos escrevemos com s mais depois da letra E é bom olhar a palavra no dicionário por que tem palavras com x.</p> <p>11. Em final de sílaba, depois da letra "a", "i" e "o" é escrito com "s" e depois da letra "e" devemos consultar o dicionário em caso de dúvida.</p> <p>12. agente tem certeza que e com a letra s quando tem as letra A I O U e quamdo não tem certeza quando tem a letra e.</p>	12
Parciais	<p>13. Depois de A, I, O, U eu tenho certeza de que agente usa "S".</p> <p>14. Á so S, e com outras letras i, o, u somete S..</p> <p>15. Depois do e eu tenho que procurar no dicionário por que se não eu não gravo.</p> <p>16. Na A da pra ver que e com s basquete-caspa e gasto mais o E não tem só S tem X.</p>	4
Inadequadas	<p>17. Muitas das vezes eu esqueço que o x tem som de s.</p> <p>18.as vezes que cadastro e com X mais agora e sempre com S ai depois a.</p> <p>19. sempre tem que s não pode ser outra.</p> <p>20. em final de silaba sempre com a letra ,S,. ai agente usa a letra ,i, ou e mas outra que eu tenho duvida e a letra ,u,.</p> <p>21. Depois de final de fila S e no campo eu escrevo ç.</p>	5
Regra ausente	<p>22. Deixou a questão em branco.</p>	1
Inusitadas	<p>23. Minha regra é que as professora ganha salario no mes sento e que encina a le e escreve.</p> <p>24. O basquete tem regras.</p>	2

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Foram consideradas adequadas as regras formuladas que contemplassem tanto a regularidade quanto a irregularidade do /s/ nesse contexto e parciais as regras que somente contemplassem um dos dois aspectos. Entende-se, entretanto, que nos dois casos os alunos elaboraram hipóteses adequadas, pois quando o aluno diz que “Depois de A, I, O, U eu tenho certeza de que agente usa ‘S’”, conclui-se que ele entendeu que depois do grafema <e> há irregularidade.

Observando o gráfico a seguir, é possível notar que a soma de respostas adequadas e parcialmente adequadas totaliza 67%.

Gráfico 1: Tipos de regra elaboradas na atividade 2



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Considera-se que a atividade atingiu os seus propósitos, pois, além de esse ter sido o primeiro contato da turma com questões linguísticas em que eles deveriam refletir para chegar às suas próprias conclusões e elaborar as regras; há que se considerar também variáveis como as dificuldades individuais.

4.3 Descrição e análise da atividade 3

Na atividade 3, reproduzida na figura a seguir, a professora-pesquisadora deu prosseguimento à brincadeira de detetive. A finalidade era levar os alunos a perceberem a regularidade contextual do fonema /s/ depois de ditongos terminados por <i> ou <u>. De acordo com Scliar-Cabral (2003a), nesse contexto sempre se utiliza o grafema <c> quando a letra seguinte é <e> (foice) ou <i> (beicinho); e se utiliza o grafema <ç> quando a letra seguinte é <a> louça, <o> ouço ou <u> beicudo.

Ilustração 5: Atividade 3

3) Ficando atento às pistas, você está fazendo importantes descobertas com seu trabalho de detetive, por isso, agora, você tem mais uma missão. Todas as palavras a seguir foram escritas com “c” ou “ç” porque seguem uma regra. Sua tarefa é descobrir que regra é essa.

arcabouço –atrainçoar - beico – beicinho – beicudo - calabouço – caução – coice
 eleição – foice – laicismo - louça – ouço – precaução - refeição – touça – toucinho -
 traição

- a) Circule, nas palavras acima, a letra de representa o fonema /s/.
- b) Observe a separação silábica dessas palavras no quadro a seguir.

Grupo 1 – fonema /s/ escrito com a letra “c”		Grupo 2 – fonema /s/ escrito com “ç”	
Palavra	Separação silábica	Palavra	Separação silábica

- c) Há ditongo na sílaba que vem antes do fonema /s/ nos dois grupos?
- d) Observe no grupo 1 as letras que vêm depois do “c”. Quais são elas?
- e) Observe no grupo 2 as letras que vêm depois do “ç”. Quais são elas?
- f) Se você seguiu corretamente à pista anterior, já é capaz de cumprir sua missão. Explique por que essas palavras devem ser escritas com “c” no grupo 1 e com “ç” no grupo 2.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Assim como na questão anterior, os alunos deveriam inferir uma regra a partir dos andaimes fornecidos. Na primeira questão, em que os alunos deveriam circular o grafema que representa o fonema /s/ nas palavras, quatro alunos circularam a sílaba inteira, provavelmente, eles se confundiram por terem realizado a primeira atividade dessa forma, e um aluno deixou a questão em branco.

Na questão (b), apenas três alunos realizaram a atividade de forma satisfatória. Todos os outros cometeram algum equívoco, conforme esquematizado no quadro a seguir.

Quadro 14: Síntese das respostas dadas para a questão (b) da atividade 3

Situação	Quantitativo de alunos
Distribuiu as palavras adequadamente nos dois grupos e realizou a separação silábica de todas as palavras corretamente	3
Realizou a separação de todas as palavras adequadamente, mas se equivocou ao distribuir as palavras nos grupos	1
Não completou a atividade	9
Distribuiu as palavras adequadamente entre os grupos, mas apresentou um ou mais desvios na separação silábica das palavras	10
Apresentou desvios na separação silábica e se equivocou ao distribuir as palavras nos grupos	1

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O aluno que acertou toda a separação silábica, mas não dividiu as palavras adequadamente entre os grupos, provavelmente entendeu a questão, pois somente colocou uma palavra no grupo errado, ou melhor, colocou apenas a palavra “arcabouço” no grupo 1, onde deveriam constar apenas palavras com <c>.

Um número expressivo de alunos apresentou algum equívoco na separação silábica. A principal dificuldade observada nessa questão relaciona-se à separação indevida de ditongos, pois, entre os onze alunos que completaram a atividade e apresentaram equívocos de separação silábica, nove separaram indevidamente sílabas cujo padrão silábico é formado por VV (**ouço**) ou por CVV (**beïço**). Embora Soares (2016, p. 185) defenda que “a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se [...] de forma espontânea, desde muito cedo”, conclui-se que essa sensibilidade à sílaba não se manifesta tão espontaneamente para qualquer tipo de padrão silábico.

Outro dado que chama atenção é o elevado número de alunos que respondeu a essa questão de forma incompleta. Fatores como a extensão da questão e cansaço devem ter contribuído para essa situação, já que essa atividade foi aplicada nos dois últimos tempos de aula.

Infere-se, portanto que esse andaime foi inadequado, pois, para obter sucesso na elaboração da regra, essa informação é importante.

Cabe esclarecer que esse conteúdo já havia sido trabalhado com a turma e que, antes da aplicação da proposta de mediação, a professora realizou oralmente uma revisão sobre ditongos, no entanto, nota-se que essa estratégia não foi suficiente para que a maioria da turma desenvolvesse a atividade adequadamente.

Supõe-se que, para atingir o objetivo proposto na questão, esse andaime seria mais eficaz se as palavras já estivessem separadas no quadro e fosse formulada uma questão em que os alunos tivessem de observar o ditongo antes da representação gráfica do fonema /s/.

Para exemplificar: essa questão seria facilitada se tivesse sido formulada conforme representado na ilustração a seguir.

Ilustração 6: Sugestão de alteração para a questão (b) da atividade 3

a) Observe a separação silábica dessas palavras no quadro a seguir.

Grupo 1 – fonema /s/ escrito com a letra “c”		Grupo 2 – fonema /s/ escrito com “ç”	
Palavra	Separação silábica	Palavra	Separação silábica
beicinho	bei-ci-nho	arcabouço	ar-ca-bou-ço
coice	coi-ce	atraiçoar	a-trai-ço-ar
laicismo	lai-cis-mo	beijudo	bei-çu-do

b) Há ditongo na sílaba que vem antes do fonema /s/ nos dois grupos?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Por outro lado, a dificuldade dos alunos revelou que há uma lacuna relacionada à consciência fonológica, haja vista que o reconhecimento de sílabas com padrão VV e CVV é necessário para essa e outras questões relacionadas à norma ortográfica. Essa é uma informação importante para a atuação do professor, pois, a partir dela, o professor pode realizar interferências.

Na questão (c) “Agora, observe a sílaba que vêm **antes** do fonema /s/ nos dois grupos. Há ditongo em todas elas?”, vinte e três alunos responderam “sim”, conforme esperado e um aluno respondeu inadequadamente. Embora a maioria da turma não tenha realizado a atividade anterior adequadamente, esse alto índice de acertos demonstra que houve percepção de que o fonema /s/ estava sendo representado após um ditongo, entretanto talvez os alunos não tenham se detido na sílaba anterior para elaborar suas respostas.

Igualmente, a questão (d) “Observe no grupo 1 as letras que vêm depois do “c”. Quais são elas?” apresentou um alto índice de acertos, pois somente dois alunos não produziram respostas adequadas. Curiosamente, esse número de acertos foi menor na questão (e) “Observe no grupo 2 as letras que vêm depois do “ç”. Quais são elas?”, que seguia a mesma lógica da questão anterior “. Nessa questão, seis alunos produziram respostas inadequadas.

Na última questão, na qual os alunos deveriam criar uma regra que contemplasse a representação do /s/ depois de ditongo, a maioria dos alunos apresentou dificuldades. Na verdade, somente cinco alunos elaboraram a regra de forma completa.

As regras elaboradas pelos alunos estão listadas no quadro 15.

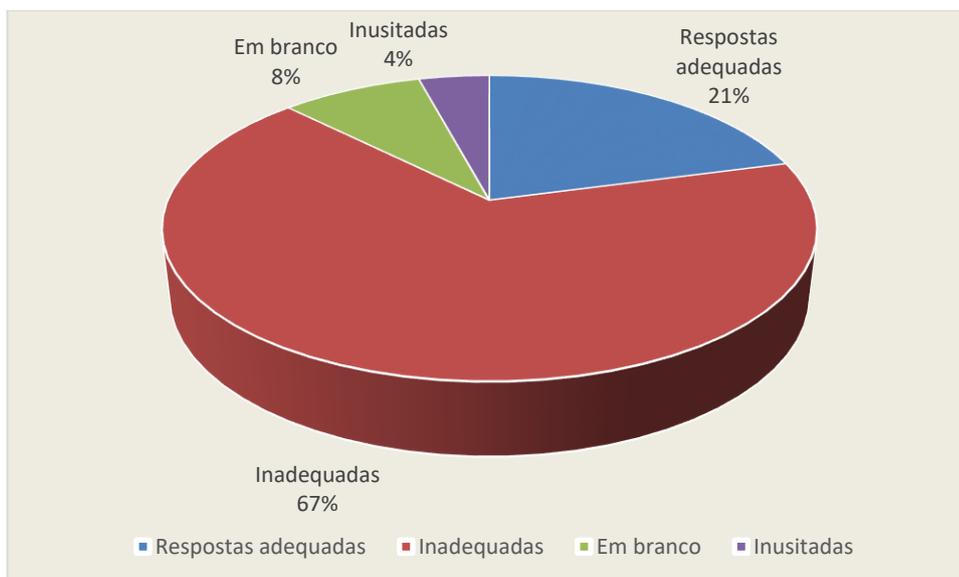
Quadro 15: Regras elaboradas para a atividade 3

Tipos de regras	Redação dada pelos alunos	Quant. de alunos
Adequadas	<p>1.(Ç) vem depois de ditongo e antes de a, o, u, o (C) também vem depois de ditongo e antes de e, i.</p> <p>2. Se escreve com C quando antes tem um ditongo e depois as e, i. Se usa Ç quando antes tem um ditongo e depois as letras a, o, u.</p> <p>3. Depois de ditongo o som do s deve ser escrito antes de a, o, u com ç. E depois o som do s deve ser escrito com i, e com c.</p> <p>4. Se escreve C quando antes tem um ditongo e depois as letras I, E. E se escreve ç quando antes tem um ditongo e depois as letras A, O, U.</p>	5
Inadequadas	<p>6. Porque antes de “e” e “i” precisamos usar a letra “c” e depois de “a”, “o” e “u”</p> <p>7. Temos certeza que usamos ç depois do A, O, U e o C antes de E e o I.</p> <p>8. Eu uso Ç antes de A, O, U eu uso C antes de e é i</p> <p>9. Antes de E e I não se coloca ç só se coloca ç antes de A O U</p> <p>10, eu uso o ç usando a-o-u e c sempre eu uso e-i.</p> <p>11 Eu uso C antes de a, o, u e uso c antes de e, i,</p> <p>12 Antes de “e” e “i” so uso c e depois de a o u pode ser usado o secidilha.</p> <p>13. Porque se não colocar “c” ou “ç” não ficar o mesmo som quando está com essas letras</p> <p>14 Depois de taga agente usa ç, ou o, E,</p> <p>15. o som /s/ vem com ce.</p> <p>16 Eu uso C antes de a ou Eu uso e e antes de e é u</p> <p>17. Porque quando e “c” depois de A, e, i e depois de “c” A, o, i</p> <p>18. A letra A OU</p> <p>19. Depois de dintongo vem ç ou a tetra O A U e letra C vem com a tetra e e, a, i, o.</p> <p>20. Porque não uso e, ou i</p> <p>21 Porque “c” antes de e é antes do U é o “ç” e antes de A, E, I, O, U eu uso a letra “ç”.</p>	16
Inusitadas	<p>22. Eu não cei mil descupa eu pencei mais não comceguin.</p>	1
Regra ausente	Em branco	2

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

O expressivo número de alunos que não conseguiu registrar a regra adequadamente (só 21% da turma obteve êxito, conforme pode ser verificado no gráfico a seguir) denota que os andaimes devem ser reelaborados, de forma a facilitar a visualização dos ditongos, tornar a atividade menos cansativa e deixar as questões mais claras.

Gráfico 2: Tipos de regra elaboradas na atividade 3



Fonte: Elaborado por esta pesquisa

Merece destaque também o fato de que entre os dezesseis alunos que não elaboraram a regra adequadamente, sete basearam suas respostas apenas na observação dos grafemas que sucedem o fonema /s/.

Dito de outra forma, sete alunos elaboraram regras similares a: “Temos certeza que usamos ç depois do A, O, U e o C antes de E e o I.”, deixando de abordar o ditongo que antecedia a representação do fonema. Isso demonstra que os alunos tiveram dificuldade em recapitular todos os andaimes para compor suas regras.

A partir disso, observa-se que teria sido adequado incluir, antes dessa atividade, outra que focasse a regularidade da utilização do <c> antes de <e> ou <i> e do <ç> antes de <a>, <o> ou <u>, deixando para que o aluno se concentrasse, nessa atividade, apenas na regularidade do uso do <c> ou <ç> após ditongo.

Outra forma de intervir nessa dificuldade seria a elaboração coletiva da regra pela turma. “É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam”. (MORAIS, 2010, p. 81). Para isso, a professora poderia reproduzir na lousa algumas regras incompletas e levantar questionamentos como: “essa regra atende a todas as pistas fornecidas?”, “que pista não foi considerada?”, “como poderíamos reescrever essa regra para ela ficar completa?”

Atividades realizadas oralmente com toda a turma podem ser eficazes para facilitar a organização das ideias, pois as respostas imediatas dos estudantes possibilitam ao professor perceber quais hipóteses estão sendo elaboradas e efetivar as intervenções necessárias.

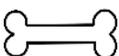
Ainda que os alunos tenham sido estimulados a utilizar suas próprias palavras para formular as regras, presume-se que essa tarefa não é de fácil realização para essa etapa de ensino, principalmente, porque, como já foi dito, os alunos não estavam habituados a desenvolver esse tipo de atividade.

4.4 Descrição e análise da atividade 4

A atividade 4 foi elaborada com o objetivo de levar os alunos a perceberem a mudança de sonoridade que ocorre quando o <s> é grafado em contextos intervocálicos. A fim de facilitar a visualização, reproduz-se a seguir a atividade.

Ilustração 7: Atividade 4

4) Observe como um aluno do sexto ano escreveu as palavras a seguir. A professora lerá em voz alta todas as palavras para você responder às questões. O aluno que primeiro responder adequadamente à questão e já tiver ganhado os dois pirulitos será eleito o detetive mais competente do dia.

	vasora		profesora
	oso		pasaro
	pesego		

a) O que aconteceu com a letra “S” quando a professora leu as palavras.
b) As letras que vêm antes e depois do “S” são vogais ou consoantes?
c) Agora crie uma regra que explique por que a letra “S” mudou de sonoridade nessas palavras.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nessa atividade, a professora-pesquisadora leu em voz alta todas as palavras e pediu que os alunos observassem a sonoridade do grafema <s>. Embora vários alunos já tenham aprendido que o grafema <s> em contextos intervocálicos representam o fonema /z/, a

professora-pesquisadora julgou importante a inclusão de uma atividade que tratasse desse aspecto, a fim de permitir que todos os alunos tivessem a oportunidade de compreendê-lo.

A primeira questão “*O que aconteceu com a sonoridade da letra ‘S’ quando a professora leu as palavras?*” foi elaborada com dois objetivos: o primeiro era verificar se os alunos conseguiam perceber o traço sonoro que distingue o par /s, z/, já o segundo era fornecer um andaime para a elaboração da regra que converte o grafema <s> no fonema /z/ em contextos intervocálicos.

A importância do primeiro objetivo relaciona-se ao fato de que esses dois fonemas são muito parecidos e a dificuldade de diferenciá-los requer estratégias de intervenção relacionadas à distinção entre fonemas surdos e sonoros.

A essa questão, os vinte e quatro alunos responderam adequadamente, com respostas similares a “virou som de Z”. A variação das respostas concentrou-se principalmente na seleção dos verbos utilizados para registrar a mudança de sonoridade.

Diante do expressivo número de respostas adequadas, conclui-se que os alunos que utilizavam o grafema <s> para conversão do /s/ em contexto intervocálico não apresentavam dificuldade em perceber o traço sonoro do fonema /s/, o que desconheciam, na verdade, era a regra que regula a escrita do <s> em contextos intervocálicos.

Na questão (b), cujo objetivo era fazer com que os alunos observassem a posição do grafema na palavra para elaboração da regra contextual, o enunciado “As letras que vêm antes e depois do ‘S’ são vogais ou consoantes?” só admitia duas opções de resposta, ainda assim, um aluno deu uma resposta inusitada “cassavana”, o que revela uma lacuna no processo de letramento, já que o enunciado era bastante claro e o aluno não conseguiu compreendê-lo; os demais alunos responderam adequadamente.

Na última questão, os alunos deveriam elaborar a regra. No quadro 16, seguir, são apresentadas as regras criadas pelos alunos.

Quadro 16: Regras elaboradas para a atividade 4

Tipos de regras	Redação dada pelos alunos	Quantitativo de alunos
Adequadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque ele tirou um S quando tava no meio das vogais. 2. Quando a letra S está no meio de duas vogais fica com som de Z, por isso precisa de dois S para ficar com o som corretamente. 3. Porque o S faz o som de Z e a letra S ta no meio de duas vogais. 4. Quando o S ta no meio de duas vogais. 5. Quando a letra "S" se encontra no meio de duas vogais ela tem som de "z". 6. Ela ficou com som de z porque no meio de duas vogais ela fica com esse som de z por causa da consoante. 7. Porque quando a letra "s" esta no meio de duas vogais tem o som "z". 8. Quando a letra S está no meio de duas vogais o som fica como se fosse Z. 9. Porque quando a letra "s" ta no meio de duas vogais ela tem som de Z. 10. Porque agora ela está entre 2 vogais. 11. Porque o s tá no meio de duas vogais. 12. Quando está entre duas vogais o som vira Z. 13. Quando está no meio de duas vogais o som de um só s se torna z. 14. porque o e S fica com avogas ela muda de palavra z por isso que muda para z. 	14
Parcial	15. Porque so colocou um "s" só é com dois.	1
Inadequadas	<ol style="list-style-type: none"> 16. por que um S é muito fraco com 2 fica mais forte 17 por que trucou a vogal de s para z 18. Porque ele ficou com um som de z e o som ficou mais forte 19. Porque quando a professora leu ela leu com um som de Z 20. Um som de Z 21. porque vira a lentra Z inves da lentra S 22. Por causa de duas palavras. 	7
Inusitadas	<ol style="list-style-type: none"> 23. Por calsa que eles queria engana 24. As palavras tem regras 	2

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

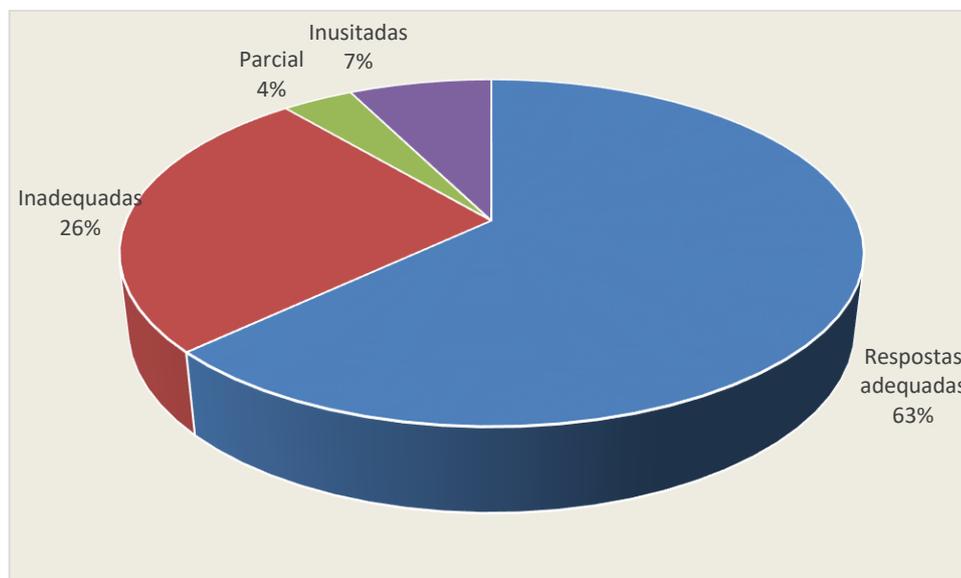
A décima quinta resposta “Porque so colocou um ‘s’ só é com dois”, apesar de não atender ao comando da questão, foi considerada como parcialmente adequada porque indica que o aluno entende que o grafema <s> não converte adequadamente o fonema /s/ nesse contexto, já que seria necessário representá-lo por <ss>.

Nessa atividade, mesmo os alunos que forneceram respostas inadequadas perceberam o traço de sonoridade, o que revela a necessidade de se insistir em atividades que levem esses alunos a concluir que o <s> não deve ser utilizado em contextos intervocálicos para representar o fonema /s/.

Assim, conforme pode ser observado no gráfico a seguir, somando o percentual de alunos que elaboraram regras inusitadas ao percentual de alunos que criaram regras

inadequadas, obtêm-se um percentual de 33% de alunos que tiveram dificuldade em explicitar a regra nesse contexto.

Gráfico 3: Tipos de regra elaboradas na atividade 4



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

É bom lembrar que esse número não indica exatamente o percentual de alunos que cometeriam equívocos na representação do <s> intervocálico, pois, conforme o modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1992), detalhado na seção 2.5, existe um nível de representação em que o conhecimento já se encontra acessível à consciência, permitindo a sua manipulação, embora ainda não seja possível sua verbalização.

A insistência para que os alunos elaborem uma regra justifica-se pelo fato de que o conhecimento só chega ao nível mais elaborado quando se é capaz de explicitá-lo e porque, segundo Morais (2007)

A colocação em prática de um ensino voltado à explicitação dos conhecimentos sobre ortografia exige como princípio norteador a substituição do “treino” pela “reflexão ortográfica”. No âmbito da aprendizagem de restrições regulares, em algumas pesquisas e experiências que procuram inovar a didática da ortografia [...], tem-se visto que as crianças podem se beneficiar de um ensino que lhes ajude a compreender e formular com suas próprias palavras as regras que estão aprendendo. (MORAIS, 2007, p. 95).

Sendo assim, é necessário criar situações de mediação que conduzam os alunos a explicitações condizentes à norma ortográfica. As respostas dos alunos fornecem pistas sobre as hipóteses que eles elaboram, sobre o que sabem e o que ainda precisam compreender.

Nesse sentido, há uma atividade, elaborada pelo professor Marcos Bagno (BRASIL, 2012), que pode ser adaptada para retomar as formas adequadas de representação do fonema /s/ em aulas posteriores. A explicação da atividade encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 17: Primeira sugestão de atividade

Com certeza ou com dúvida	
Objetivo: Refletir sobre as representações gráficas regulares e irregulares do fonema /s/	
<ul style="list-style-type: none"> • Prepare uma lista de 10 palavras cujo fonema /s/ seja normalmente mal grafado em classe. Nesse conjunto de palavras devem constar palavras com representações regulares e irregulares. Podem ser palavras recolhidas das produções textuais dos alunos ou de algum trabalho. • Peça a cada aluno que divida uma folha de caderno em duas colunas, assim: 	
Com certeza	Com dúvida
<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Diga-lhes que você vai ditar algumas palavras e que eles têm que escrever cada palavra numa das colunas, dependendo se tem certeza ou não da grafia. • Dite sua lista de palavras, dando a cada uma delas um número (os alunos devem escrever o número também). • Recolha as folhas e confira se há alguma palavra, cuja representação do /s/ seja previsível, colocada na coluna “com certeza”, mas que esteja com o fonema representado inadequadamente. Se houver, reproduza-a na lousa e questione os alunos sobre o porquê de o grafema utilizado não ser adequado naquele contexto. Eles devem explicitar suas hipóteses e a regra deve ser elaborada coletivamente. • Depois reproduza na lousa as palavras que os alunos colocaram na coluna “com dúvida” e convide a turma para elaborar coletivamente as regras para os contextos em que representação do /s/ é previsível. Lembre-se de que, para isso, a mediação do professor é imprescindível, já que ele deve levantar questionamentos que levem os alunos a hipóteses adequadas. • Registre em um cartaz as regras elaboradas coletivamente num cartaz e fixe na sala. 	

Fonte: Adaptado de BRASIL (2012, p. 56)

A proposta de atividade mostra-se como uma possibilidade afinada com as propostas aqui trazidas, daí fazer menção a ela.

4.5 Atividades da gincana

Para além das atividades, a professora-pesquisadora optou por realizar uma gincana com os alunos. A decisão de promover uma gincana para provocar reflexões sobre as regularidades morfológico-gramaticais pode ser compreendida nas palavras de Almeida (2007):

Quando nos voltamos para o ensino, para a escola, percebemos que, de certa maneira, algumas atividades que poderiam ser feitas com prazer são, na verdade, impostas aos alunos, sem que estes, efetivamente, se interessem por elas. Isto se dá não por seu conteúdo específico, por seu grau de complexidade, mas pela forma de sua

apresentação. É a apresentação dos conteúdos escolares que afugenta os alunos, o que acaba por contribuir para uma imagem negativa da escola. (ALMEIDA, 2007, p. 117).

Assim, a gincana foi pensada como uma estratégia para despertar o interesse da turma pelo conteúdo, sem torná-lo maçante ou desmotivador.

A atividades da gincana foram desenvolvidas no segundo encontro. Nelas constam alguns casos de regularidades morfológico-gramaticais. Essas atividades foram desenvolvidas como objetivo de levar os alunos a perceberem que as palavras são formadas por morfemas que podem ser manipulados e que, em algumas palavras com contextos fonêmico-grafêmicos irregulares, a irregularidade se desfaz quando se observa a regularidade da representação gráfica dos morfemas, em especial dos sufixos.

Para ficar claro: nas palavras “chatice” e “partisse”, por exemplo, a sequência sonora final é a mesma /'isE/, nesse contexto fonêmico-grafêmico, a representação gráfica do fonema /s/ não é previsível pelo contexto, mas pelo conhecimento gramatical relacionado à morfologia, no caso, a identificação dos morfemas sufixais dos substantivos e dos verbos.

A professora-pesquisadora iniciou a atividade explicando que a turma seria dividida em equipes formadas por um número máximo de cinco alunos para a realização de uma gincana. Posteriormente, selecionou cinco alunos com melhor desempenho e explicou que eles seriam os líderes de suas equipes. Essa estratégia teve como objetivo permitir que os alunos com maior desenvoltura auxiliassem seus colegas na reflexão sobre as regras, uma vez que as respostas deveriam ser discutidas pelo grupo antes de serem apresentadas. Assim, objetivou-se atuar na zona de desenvolvimento proximal, pois os alunos com desempenho mais fraco receberiam suporte de um companheiro mais capaz para solucionar um problema que não conseguiriam de forma independente.

Escolhidos os líderes, os outros alunos poderiam escolher sua equipe. Cada equipe ficou com cinco alunos. Posteriormente, a professora explicou que as equipes deveriam ser identificadas por uma cor, entretanto, alguns alunos questionaram e sugeriram que eles mesmos decidissem o nome de suas equipes. A professora-pesquisadora acatou a sugestão e os nomes escolhidos foram: “Galácticos”, “Guerreiros”, “O reino de Thron”, “As superpink” e “Arco-íris”.

Antes de projetar as questões, a professora-pesquisadora explicou as regras, que eram: a) os grupos deveriam discutir as respostas entre os seus componentes; b) os representantes do grupo que soubessem a resposta deveriam levantar o dedo quando a professora desse o sinal; c) se mais de um representante levantasse o dedo, seria realizado um sorteio para decidir quem

responderia primeiro; d) a equipe só pontuaria se a resposta estivesse correta; e) as questões que envolviam elaboração de regras valeriam cinco pontos, e as demais um; f) responder às questões de menor pontuação era importante porque elas funcionavam como pistas para a elaboração das regras; g) seria campeã a equipe que somasse mais pontos e os seus componentes seriam contemplados com um brinde.

À medida que as questões deviam ser respondidas, eram projetadas na lousa pela professora-pesquisadora, que, posteriormente, as lia, explicando o que se esperava em cada uma delas. A opção por explicar as questões justifica-se pelo fato de que muitos alunos apresentam um problema relacionado ao letramento: dificuldade na compreensão de enunciados. O desenvolvimento da atividade ocorreu como o planejado, embora a turma, por ser competitiva, tenha ficado muito eufórica.

As questões que serviam como andaimes para elaboração de regras foram respondidas oralmente, mas sem nenhuma intervenção da professora, para não atrapalhar a dinâmica do jogo. De modo geral, os alunos as responderam adequadamente.

Já as questões que envolviam a elaboração de regras deviam ser registradas por escrito, para serem entregues posteriormente à professora. A seguir as atividades são apresentadas e faz-se uma análise das regras elaboradas para cada uma delas.

A primeira atividade, com o sufixo *-ense*, foi desenvolvida com o objetivo de fazer com que os alunos percebessem que os sufixos atribuem novos significados às palavras e que, de acordo com o significado atribuído, há regularidade na grafia do morfema. Nesse caso, eles deveriam perceber que o sufixo *-ense* é utilizado para denotar a proveniência de algo ou alguém.

Na ilustração a seguir, é apresentada a reprodução dessa atividade

Ilustração 8: Primeira atividade da gincana

1) Leia:



Disponível em <<http://site1382380002.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2013/06/manga-300x200.jpg>>. Acesso em 30 ago. 2017.

- a) Agora pense, por que dizemos que uma pessoa é cearense? (1 ponto)
- b) De que outra palavra vem a palavra cearense? (1 ponto)
- c) A palavra cearense é formada por dois pedaços, que são _____ + _____. (1 ponto)
- d) Quando acrescentamos pedaços no final (sufixos), damos novos significados às palavras. Observe:
- Amazonas + ense = amazonense
- Pará + ense = paraense
- Amapá + ense = amapaense
- Brasília + ense = brasiliense
- Piauí + ense = piauiense
- e) Qual é o significado que o sufixo “-ense” acrescenta aos nomes de lugares? (1 ponto)
- f) Digamos que alguém tenha escrito a seguinte frase:
- Grazi Massafera é paranaence.
- f) A pessoa escreveu certo o sufixo da palavra “paranaence”? Por quê? Explique a regra. (5 pontos)

Fonte: Elaborado para esta pesquisa.

Das cinco equipes, três conseguiram elaborar regras adequadas para o contexto analisado, uma não conseguiu desenvolver a regra e outra a elaborou inadequadamente. As regras elaboradas encontram-se transcritas no quadro a seguir.

Quadro 18: Regras elaboradas para a primeira atividade da gincana

Equipe	Regra elaborada
Galácticos	<i>Não, Porque o sufixo tem que ser escrito com "S"</i>
Guerreiros	
O reino de Thron	<i>Não. Porque paramence esta escrito errado.</i>
As superpink	<i>Não, porque no final da palavra se acrescenta "ense" para dizer que a pessoa veio de algum lugar.</i>
Arco-íris	<i>Não. Porque esse sufixo se escreve com a letra "S"</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como pode ser constatado, três equipes englobaram a palavra “sufixo” em suas respostas, demonstrando terem compreendido que a grafia do fonema /s/ na palavra “paranaense” é regulada pelo morfema.

A equipe *O reino de Thron*, embora tenha percebido desvio na grafia da palavra, limitou-se a constatá-lo em sua justificativa, não atendendo ao solicitado na questão, que requisitava a explicação da regra.

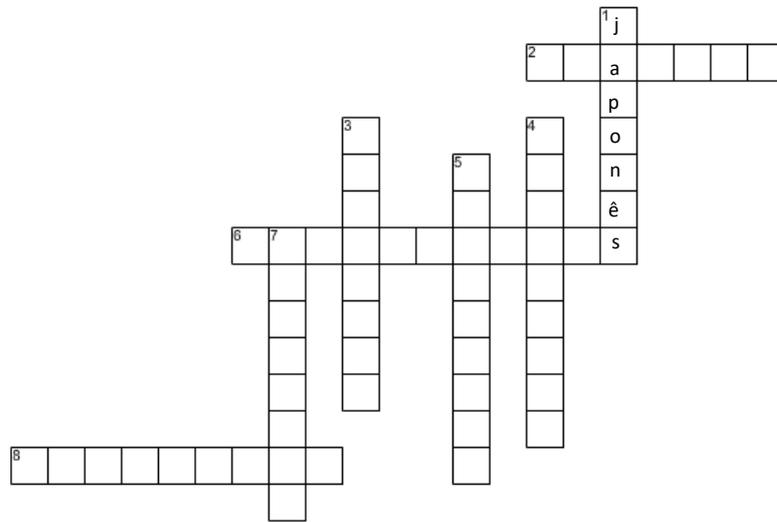
Nessa atividade, a equipe *Arco-íris* foi sorteada e respondeu adequadamente.

A segunda atividade, com o sufixo “-ês”, que é utilizado para indicar país de origem, objetivou reforçar a noção de que a regularidade na grafia dos morfemas está intimamente ligada aos significados acrescentados.

Embora não tenha sido solicitada a elaboração de uma regra específica para esse morfema, julgou-se que se eles compreendessem a regularidade na grafia dos morfemas, conseqüentemente teriam entendido que a grafia desse morfema seria a mesma na derivação de outros nomes.

Ilustração 9: Segunda atividade da gincana

2) Preencha as palavras cruzadas a seguir. (1 ponto)



Horizontal

- 2. Proveniente da França
- 6. Proveniente da Dinamarca
- 8. Proveniente da Finlândia

Vertical

- 1. Proveniente do Japão
- 3. Proveniente da Holanda
- 4. Proveniente da Noruega
- 5. Proveniente de Portugal
- 7. Proveniente da Irlanda

- a) França, Dinamarca, Finlândia, Japão, Portugal, Irlanda são nomes de _____ . (1 ponto)
- b) Todas as palavras que você escreveu terminam com o mesmo sufixo? (1 ponto)
- c) Que sufixo é esse? (1 ponto)
- d) Esse sufixo acrescentou o mesmo significado em todas as palavras?
- e) Qual é o significado que acrescentamos ao nome dos países quando colocamos esse sufixo no final? (1 ponto)
- f) De acordo com o que você observou, sufixos podem ser escritos de maneiras diferentes? (1 ponto)
- g) Agora, crie uma regra que explique como devem ser escritos os sufixos. (5 pontos)

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nessa atividade, somente duas equipes conseguiram formular a regra de forma completa. Uma equipe deixou a questão em branco e outras duas contemplaram em suas

respostas somente os morfemas já vistos nas atividades, provavelmente se tivessem sido apresentados outros exemplos de morfemas, eles teriam entendido que os morfemas costumam possuir uma grafia estável.

As regras formuladas estão esquematizadas no quadro a seguir.

Quadro 19: Regras elaboradas para a segunda atividade da gincana

Atividade 2	
Galácticos	<i>quando é de país é "ês", e quando é de cidades "ense".</i>
Guerreiros	<i>Sempre com final 'Es' quando se trata de países e "ense" quando se trata de cidade onde a pessoa nasceu</i>
O reino de Thron	<i>do mesmo jeito acrescentão o mesmo significado.</i>
As superpink	
Arco-íris	<i>Cada sufixo tem seu jeito de ser escrito pois tem um significado</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nessa questão, ao comando da professora, três equipes levantaram o dedo para respondê-la, então foi realizado um sorteio para selecionar quem responderia primeiro. A equipe *Galácticos* foi sorteada, mas, como sua resposta não estava completa foi realizado um novo sorteio. A equipe *O reino de Thron* então apresentou sua regra. A professora aproveitou a oportunidade para reforçar que realmente os sufixos normalmente possuem escrita estável.

A terceira atividade objetivou, além de apresentar a grafia do sufixo “-ice”, promover uma reflexão sobre a regularidade gráfica desse sufixo na formação de substantivos derivados de adjetivos.

As questões dessa atividade estão reproduzidas na ilustração a seguir.

Ilustração 10: Terceira atividade da gincana

3) Leia a frase a seguir:

É uma **chatice** não poder brincar na rua por causa da violência.

a) A palavra **chatice** serve para caracterizar aquilo que é chato. A palavra chatice é um verbo ou um nome?

b) Agora observe como termina a palavra “chatice” e selecione a opção adequada para completar as lacunas a seguir. (1 ponto)

❖ A _____ dos alunos do 6º ano me encanta. (meninice / meninisse).

❖ É uma _____ acreditar em tudo que lemos nas redes sociais. (tolice / tolisse)

❖ Não perco meu tempo com _____. (idiotice / idiotisse)

❖ Que _____! Você perdeu o juízo? (maluquice / maluquisse)

c) Nessa questão, todas as palavras selecionadas terminam da mesma forma? (1 ponto)

.....

 Então, a que conclusão você chega em relação a terminação desses nomes? (5 pontos)

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

As respostas, transcritas no quadro a seguir, indicam que as equipes compreenderam que o fonema /s/ do sufixo “-ice” deve se grafado com <c>, embora somente uma tenha apresentado a regra completa “As palavras que vem de características se acrescenta "ice" no final.”

Quadro 20: Regras elaboradas para a terceira atividade da gincana

Atividade 3	
Galácticos	<i>todas as palavras que vem de característica terminam com "ice".</i>
Guerreiros	<i>Quando as palavras terminam com "i" e são características o sufixo é "ce".</i>
O reino de Thron	<i>sim porque não pode ser escrito com s e sim com "ice"</i>
As superpink	<i>As palavras que vem de características se acrescenta "ice" no final.</i>
Arco-íris	<i>Com "ice".</i>

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Duas equipes não formularam as respostas esperadas. A equipe *Arco-íris* não formulou uma regra completa e, por isso, não atingiu o objetivo proposto. A equipe *Guerreiros*, embora não tenha formulado uma regra adequada por ter considerado como sufixo apenas o “-ce”, registrou em sua resposta a presença do <i> nas palavras, o que leva a crer que nesse contexto eles conseguiriam registrar adequadamente o morfema.

Considerando que esse foi um contato inicial dos alunos com esse tipo de atividade, entende-se que eles obtiveram bons resultados. É sempre bom lembrar que, na prática pedagógica, dependendo da resposta da turma a um determinado tipo de atividade, é comum que sejam feitas reformulações para que se atinjam os resultados esperados. Às vezes, o que funciona bem com uma turma não funciona com outra. No quadro 21, a seguir, é apresentada mais uma sugestão de atividade, adaptada de Almeida (2007, p. 97), que pode suscitar momentos de reflexão sobre a representação ortográfica do fonema /s/.

Quadro 21: Segunda sugestão de atividade

Bingo ortográfico

Objetivo: Refletir sobre as representações gráficas regulares do fonema /s/

- Inicialmente, o professor deve solicitar que os alunos peguem uma folha de papel em branco e dobre-a quatro vezes. Ao abri-la, a folha tem as marcas que formam uma cartela de bingo, assim:

- O professor seleciona dezesseis palavras cuja representação do /s/ seja regular e avisa os alunos que eles deverão escolher quadradinhos aleatórios para grafar as palavras que serão ditadas (o objetivo é que as cartelas fiquem diferentes umas das outras).
- O professor dita as palavras explicando o seu significado.
- Depois que todos estiverem com as cartelas completamente preenchidas, o professor inicia o sorteio das palavras.
- O aluno deve marcar um (x) nas palavras de sua cartela que forem sorteadas.
- Quem primeiro fizer quatro marcas, seja na horizontal ou na vertical deve levantar a mão e, em seguida, dirigir-se à lousa e escrever as palavras que formam sua quadra.
- Todos devem ajudar na correção ortográfica, caso seja necessário. Os alunos devem ser convidados a explicar o porquê a palavra não está escrita corretamente.
- Se não houver erro na escrita do aluno, ele é aclamado vencedor. Caso haja erro, prossegue-se o jogo.

Fonte: Adaptado de ALMEIDA (2007, p. 97)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano da sala de aula revela que não são poucos os alunos que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental com dificuldades severas relacionadas à escrita ortográfica. Não cabe nesta pesquisa discutir todas as razões que levam a esse quadro. Acredita-se, no entanto, que uma compreensão equivocada do que seria um ensino baseado no modelo construtivista contribua significativamente para o problema.

Os números do Ideb (tabela 1) revelam que o país tem fracassado em garantir o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda que nas últimas décadas o ensino de Língua Portuguesa tenha sofrido modificações na tentativa de adequar-se à necessidade de promover situações significativas que levem ao aprendizado da leitura e da escrita, os avanços não ocorreram conforme o esperado. Talvez uma explicação para isso esteja justamente no fato de que, a partir de uma nova perspectiva para o ensino da língua, práticas anteriores tenham sido abandonadas e muitas vezes marginalizadas no contexto educacional. Mudanças eram realmente necessárias, no entanto, não conciliar o novo com o que havia de positivo anteriormente trouxe consequências para o ensino da língua.

De acordo com Soares (2004), o processo de alfabetização, a partir de meados da década de 1980, perdeu a sua necessária especificidade, uma vez que foi obscurecido pelo necessário processo de letramento. O que se percebe é que essa perda de especificidade trouxe consequências negativas, pois, se é verdade que a escola deve criar condições para o desenvolvimento do processo de letramento, também é verdade que somente a exposição do aprendiz aos textos que circulam socialmente não garante o aprendizado do sistema ortográfico.

Esse também é o posicionamento de Morais (2007), quando ele afirma que:

em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos (MORAIS, 2007, p. 13).

Nas produções textuais dos alunos, ficam evidenciadas as consequências trazidas por essa concepção espontaneísta relacionada ao aprendizado da ortografia. As crianças têm chegado ao segundo segmento do Ensino Fundamental com dificuldades ortográficas primárias, que já deveriam ter sido sanadas em anos anteriores.

Diante desse quadro, é necessário que se busquem estratégias para enfrentar o problema, uma vez que se não for realizado um trabalho voltado para a ortografia, é provável que esses alunos levem suas dificuldades para fora da escola, o que poderia trazer consequências para a vida social deles, haja vista a grande necessidade atual de se inter-relacionar pela escrita.

Assim, como se pode concluir, o trabalho com a ortografia é de grande relevância, pois a norma é uma convenção exigida socialmente e o seu desconhecimento é fator de discriminação. Se, por um lado, o conhecimento da norma ortográfica não garante a produção de textos bem escritos, por outro, o seu desconhecimento pode se tornar um entrave para a produção textual, devido à insegurança e ao receio de censura que gera nos indivíduos.

Esta pesquisa surgiu, então, da necessidade de a professora-pesquisadora encontrar estratégias que pudessem auxiliar os alunos a atenuar suas dificuldades ortográficas, pois, em conversas com outros professores, na busca de alguma orientação ou estratégias que pudessem ser postas em prática, ela descobriu que, embora haja grande incômodo com os desvios ortográficos apresentados pelos alunos, poucas estratégias são desenvolvidas para o enfrentamento da questão. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica envolvendo a representação ortográfica do fonema /s/, a fim de se verificar as contribuições trazidas por uma prática de ensino reflexivo da ortografia.

A fim de fundamentar a pesquisa, a professora-pesquisadora buscou suporte nos estudos de Morais (2007, 2010), Soares (2004, 2015, 2016), Scliar-Cabral (2003), Zorzi (1998), Faraco (2012, 2015), Karmiloff-Smith (1992), entre outros. Os estudos desses autores serviram de base para o desenvolvimento da proposta didática apresentada neste trabalho. Adotou-se, na presente pesquisa, em consonância com as orientações dos PCN, uma perspectiva reflexiva para o ensino de ortografia. Para o desenvolvimento do trabalho, primeiramente foi feito um levantamento das dificuldades ortográficas apresentadas nas produções textuais de uma turma do 6º do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, a fim de se confirmar a pertinência da pesquisa. De acordo com os estudos de Morais (2007), o mapeamento das dificuldades ortográficas é importante para que o professor conheça as reais necessidades de sua turma, defina os objetivos a serem atingidos e planeje as ações pedagógicas voltadas para a superação dessas dificuldades.

Nessa sondagem, constatou-se que a segunda maior incidência de desvios ortográficos concentrava-se na escrita de fonemas que admitem diferentes representações gráficas e que mais da metade desses desvios envolviam a representação gráfica do fonema /s/. Assim,

considerou-se que seria relevante o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sistemático voltado para o ensino da representação ortográfica desse fonema.

Para elaboração da proposta de mediação pedagógica, foi necessário que se investigasse as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais do /s/. Averiguou-se que, embora contextualmente esse fonema possua somente quatro possibilidades de representação regular, as irregularidades podem ser desfeitas a partir da observação dos morfemas que compõem as palavras, principalmente dos sufixos. Assim, desenvolveram-se dois conjuntos de atividades voltadas para a representação ortográfica do /s/.

O material de intervenção foi aplicado em dois dias de aulas consecutivos. No primeiro, os alunos deveriam formular regras sobre as regularidades contextuais do fonema, já no segundo dia, em uma atividade em grupo que permitia um maior processo de interação, deveriam elaborar regras que explicitassem as regularidades morfológicas do /s/.

Na elaboração das atividades, buscou-se desenvolver estratégias para que o trabalho se desenvolvesse de forma lúdica. A participação entusiasmada da turma durante a aplicação das atividades demonstrou que essa decisão foi acertada, pois se criou um ambiente propício ao aprendizado, com envolvimento e engajamento da maioria dos alunos.

As atividades também foram elaboradas com o uso de estratégias de andaimagem, com o objetivo de guiar o pensamento do aluno, de modo ele pudesse organizar mentalmente as representações ortográficas do /s/ e explicitar suas conclusões, pois, de acordo com estudos da cognição, é no nível explícito verbal que o sujeito atinge o nível mais elevado do conhecimento.

Esse entendimento está também presente nas orientações dos PCN, que recomendam que o ensino de ortografia deva ser organizado de modo a favorecer a inferência das regularidades ortográficas e sua explicitação. As atividades reflexivas que visam à explicitação verbal funcionam como um estímulo externo que contribuem para o processo de redescritão representacional, pois criam condições para que os alunos reelaborem seu conhecimento sobre a norma ortográfica. Observa-se, ainda, que as atividades reflexivas, elaboradas com estratégias de andaimagem, são importantes também para desenvolver o raciocínio dos alunos, pois os ensinam a pensar.

Conforme salienta Moraes (2010), a transmissão de regras prontas não garante o aprendizado da norma ortográfica. É necessário que se criem situações nas quais os alunos sejam levados a refletir, de modo que descubram, de forma ativa, as regras que regulam a escrita ortográfica:

[...] “ladainha decorada” não é regra. Regra é um princípio que intuimos, compreendemos, mesmo que não saibamos formular com a terminologia própria dos

gramáticos. A prática do dia a dia já nos demonstrou quantos alunos decoram regras tipo-ladainha [...] mas por não tê-las compreendido, não podem se beneficiar delas. Com isso, aprendemos que internalizar regras não é o mesmo que recebê-las prontas e memorizá-las (MORAIS, 2010, p. 44).

Antes de apresentar os resultados da proposta de intervenção, é necessário explicar que as atividades elaboradas na proposta de intervenção são bastante simples, configurando-se um primeiro passo de um trabalho que pode ser desenvolvido a partir delas.

Além disso, após a aplicação das atividades, constatou-se que seria necessário reformular alguns enunciados, pois, por uma opção didática, foram adotados termos com “som” e “encontro vocálico” em substituição a “fonema” e “ditongo”, essa opção, no entanto revelou-se inadequada por designarem conceitos distintos.

É preciso também ressaltar que, para a professora-pesquisadora, a elaboração dessa proposta de mediação representou um desafio, já que ela nunca havia desenvolvido atividades escritas utilizando estratégias de andaimagem. Mesmo que a utilização dessas estratégias seja comum no discurso da sala de aula, conforme esclarecem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), normalmente elas estão presentes em momentos de interação verbal, em situações em que é possível, a partir das respostas dos alunos, a reformulação de perguntas, o acréscimo de novos andaimes e a correção de falhas. Em atividades escritas, as estratégias de andaimagem são desafiadoras na medida em que o professor deve se antecipar às possíveis dificuldades dos alunos, prevendo quais são os andaimes necessários para a construção do conhecimento.

Os resultados demonstraram que a elaboração de regras escritas para alunos entre onze e doze anos é uma atividade complexa, uma vez que eles precisam recuperar todas as informações, organizá-las e redigir um texto. Acredita-se, no entanto, que essa é uma dificuldade que possa ser superada com a prática. Ainda assim, os resultados alcançados foram positivos, pois entre as sete questões elaboradas, somente uma obteve índice insatisfatório quanto à formulação de regras, mesmo assim porque um andaime mal formulado também prejudicou a recuperação de informações.

Em todas as outras atividades, a maior parte dos alunos chegou a conclusões adequadas ou aproximadas ao adequado, o que demonstra que um ensino orientado, pautado na investigação, na análise e na reflexão, pode contribuir positivamente para aprendizado de regras ortográficas.

Esse resultado evidencia que o objetivo geral desta pesquisa foi atingido, pois, ainda que nem todos os alunos tenham conseguido elaborar regras adequadas, é preciso levar em

consideração que as turmas são heterogêneas, formadas por alunos que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento potencial. Conforme evidenciam os estudos de Vygotsky (1984), mesmo que o aluno receba todas as orientações necessárias para a resolução de um problema, o êxito depende também do seu nível de desenvolvimento mental, uma vez que as aprendizagens só são significativas quando se atua na zona de desenvolvimento proximal.

Um ponto importante a ser considerado é que as formulações inadequadas de regras por parte dos alunos também contribuem para o fazer pedagógico do professor, pois revelam as hipóteses elaboradas, fornecendo informações importantes para a realização de interferências. A análise das respostas fornecidas para a atividade nº 3, por exemplo, demonstram a necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para a percepção de sílabas com o padrão VV e CVV, uma vez o reconhecimento desse ambiente fonêmico-grafêmico é importante para a compreensão de algumas regularidades contextuais.

Outro ponto que merece destaque é que, de acordo com o que se observou, os momentos reservados ao ensino sistemático de ortografia demonstram ser propícios para a introdução de noções relacionadas à fonologia e à morfologia, tendo em vista que esses conhecimentos se articulam. Em outras palavras, os conhecimentos relativos à fonologia e morfologia encontram uma aplicação prática na ortografia.

Conclui-se, portanto, nesta pesquisa, que o professor de Língua Portuguesa precisa estar atento à necessidade de se desenvolver um trabalho sistemático que crie oportunidades para o aluno refletir sobre a norma ortográfica. A adoção de uma perspectiva textual não justifica a negligência com o ensino de ortografia, pois, forçosamente, ao produzir um texto, o sujeito confronta-se com as questões relacionadas à norma ortográfica.

É necessário, então, que se reservem momentos para que se trabalhe de forma sistemática as dificuldades demonstradas pelos alunos em suas produções textuais. Negar isso, é coadunar-se com práticas que não têm favorecido o progresso dos alunos em seu desempenho ortográfico e que contribuem para a exclusão em uma sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo.

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministérios da Educação (INEP/MEC). **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo, Fundação Santillana, 2016.

_____. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionário em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira à quarta série: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português**. Psicologia Teoria e Pesquisa, v.3, n.1, p. 269-285, 1985.

_____; REGO, Lúcia Lins Browne. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de pesquisa. v. 39, n. 2, p. 3-10. nov. 1981.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Carla Cristina Silva. **Consciência fonológica e ortografia nos anos finais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação de Mestrado em Letras — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro.

FONSECA, João. José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem**: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev. psicopedag. [online]. 2016, vol.33, n.102, p. 365-384.

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

GARCIA, Mirian Álvaro Costa *et al.* A grafia do fonema /s/. In: MATZENAUER, Carmen L. B. *et al.* (Orgs.). **Anais do VII Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul** [CD -ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Séries históricas e estatísticas**. Disponível em <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE31&t=reprovacao-serie-ensino-fundamental-8-9>. Acesso em: 14 jan. 2017.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. Trad. esp. de Juan Carlos Gómez Crespo e María Núñez Bernardos: **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual de Morfologia do português**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 1994.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2011. Versão ePUB.

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

LUFT, Celso Pedro. **Grande manual de ortografia Globo**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação Escolar**. V. II. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.p. 60-81.

MELO, Katia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 110-134, nov. 1998.

MONTENEGRO, Ana Josil Sá Barreto. **Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos orais e escritos**. 2012. Dissertação de Mestrado em Linguística — Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Pernambuco.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Katia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

_____. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidade de reflexão fonológica. Porto Alegre: **Letras de Hoje**. V. 39, n.3. p. 175-192. Set 2004.

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

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

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo?** Revista de Educação, Porto Alegre: Projeto, v. 1, p. 04-09, 1999.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MOTA, Márcia da. Desenvolvimento metalinguístico. In: MOTA, Márcia da. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 9-18.

NUNES, Ana Lúcia Soares Dotta de. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico**. Educ. Revista, Belo Horizonte, 1990.

OLIVEIRA, Leda Marques. **Regularidades e irregularidades fonêmico-grafêmicas: uso de andaimagem no ensino reflexivo de ortografia**. 2017. Dissertação de Mestrado em Letras — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres** [recurso eletrônico]: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

RAMOS, Tainara Batista. **Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes**. 2016. Dissertação de Mestrado em Letras — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro.

ROBERTO, Tania Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, Angela; ALVES, Ieda Maria. Apresentação. In IGUES, Angela; ALVES, Ieda Maria. (Orgs) **Gramática do português Culto falado no Brasil**: a construção morfológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2015. p. 7-14.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SILVA, Alexandre da; Morais, Artur Gomes. Ensinando ortografia na escola. In: _____; MELO, Katia Leal Reis de. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

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

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In: MOTA, Márcia da. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-113.

TUNMER, William E. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 124-137.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A

Planos de aula

Ortografia: Investigando a escrita do fonema /s/

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNÍCPIO DO RIO DE JANEIRO
PROFESSOR: LUCIANA LOPES FANDIÑO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
ANO: 6º
CARGA HORÁRIA: 2h/a

OBJETIVOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
<p>Levar os alunos a inferir, por meio de atividades reflexivas, as regras que regulam representação ortográfica do fonema /s/ em contextos regulares</p>	<p>Representação ortográfica do fonema /s/ em contextos regulares</p>	<p>Projeção de vídeo e imagens de placas e charges com desvios ortográficos para sensibilizar os alunos para a importância do conteúdo.</p> <p>Projeção de imagens com charges para discutir com os alunos sobre a regularidade contextual do /s/ em início de sílaba e também sobre as irregularidades na representação desse fonema.</p> <p>Aplicação do conjunto de atividades relacionadas a representação do fonema /s/ em contextos regulares.</p>	<p><i>Data-show</i></p> <p>Cópia das atividades</p> <p>Brindes (pirulitos, balas, etc.)</p>	<p>Resolução das atividades propostas.</p>

Atividades da gincana

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
PROFESSOR: LUCIANA LOPES FANDIÑO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
ANO: 6º
CARGA HORÁRIA: 2h/a

OBJETIVOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
Levar os alunos a inferir, por meio de atividades reflexivas, regularidades morfológico-gramaticais do fonema /s/ nos sufixos	Representação ortográfica do fonema /s/ dos sufixos –ense, –ês e –ice.	Divisão da turma em grupos para realização de uma gincana. Projeção das atividades elaboradas para a gincana.	<i>Data-show</i> Brinde para a equipe campeã.	Resolução das atividades propostas.

ANEXO B

Placa com desvio ortográfico



Disponível em <http://ejesa.statig.com.br/bancodeimagens/0e/vq/jn/0evqjn8v0xo06c36fkn9kgit6.jpg>. Acesso em 31 out. 2017.

ANEXO C

Imagens para discutir a importância social da ortografia

Texto 1



Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/album/2013/09/14/erros-em-placas.htm#fotoNav=2>>. Acesso em 02 nov. 2017.

Questionamentos:

- Observe como foi escrita a palavra “reforço” nessa placa. Essa palavra foi escrita de maneira de correta?
- Você procuraria essa pessoa para ter aulas de reforço de Língua Portuguesa? Por quê?

Texto 2



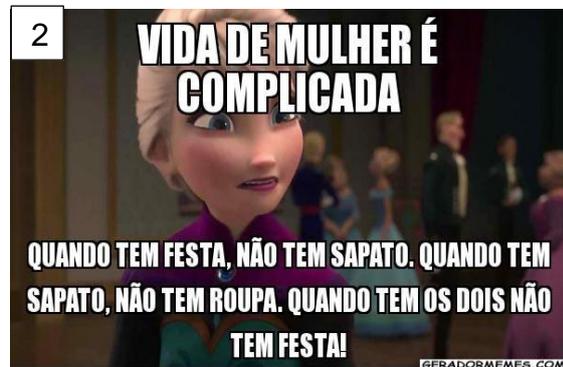
- Na mensagem em homenagem à professora há algum desvio ortográfico? Qual ou quais?
- Na sua opinião, por que a professora está chorando?

ANEXO D

Imagens de memes para refletir sobre a representação do fonema /s/



Disponível em: <<http://geradormemes.com/media/created/ew1rbu.jpg>>. Acesso em: 25 ago. 2017.



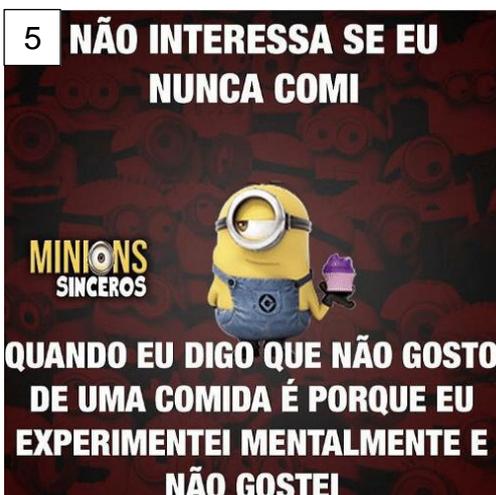
Disponível em: <<http://geradormemes.com/media/created/83jrw1.jpg>>. Acesso em: 25 ago. 2017.



Disponível em: <<http://geradormemes.com/media/created/yiro61.jpg>>. Acesso em: 25 ago. 2017.



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/2333428244h23172754/>> Acesso em 02 nov. 2017.



Disponível em: <<https://me.me/t/nao?since=1489791693%2C11510904%2C1.000000>> Acesso em 02 out. 2017.

Roteiro de perguntas.

- a. Quais palavras dos textos 1, 2 e 3 começam com a letra “s”?
- b. Se um colega de turma se enganasse e escreve essas palavras com “c” no início em vez de “s”, como ficaria a leitura dessas palavras?
- c. Qual explicação você daria a esse colega para ele não se enganar mais.
- d. Então, qual é a sua conclusão? Há situações em que é possível prever a escrita do /s/, sem consultar o dicionário.
- e. Agora, nos textos 4 e 5, observem as palavras “cabeça” e “interessa”. Com que letra foi representado o fonema /s/ nas duas palavras?
- f. E as letras que vêm antes e depois desse fonema nas duas palavras, são as mesmas?
- g. Então, nesses casos, é possível prever a letra que vamos usar?

ANEXO E

Ortografia: Investigando a escrita do fonema /s/

- 1) Acompanhe a leitura das palavras feita pela professora e pinte a sílaba em que aparece o fonema /s/.

caroço – cisne – ganso – profissão – diversão – cimento –
 acessório – adolescente – aproximar – excelência – salada texto –
 voz – desça – promessa – floresça – cabeça

- a) Em todas as palavras, o fonema /s/ foi escrito com a mesma letra?
-

- b) Que letras foram usadas para representar esse fonema?
-

- 2) Agora, você é o detetive! Sua tarefa é desvendar um mistério envolvendo a escrita do fonema /s/ num certo grupo de palavras. Para isso, fique atento às pistas, pois elas o ajudarão a cumprir a missão.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna	5ª coluna
Basquete	adestrado	belisco	acostamento	acústica
Cadastro	besteira	biscoito	Bosque	arbusto
Catástrofe	cabresto	bisnaga	Costela	crustáceo
Cascavel	cesto	cabisbaixo	Fósforo	cuscuz
Caspa	contexto	Cisma	Gosma	cuspe
Castanha	descobrir	Cisne	Gostosura	custódia
Castiçal	digestão	cisterna	Lagosta	justificar
Castigo	escravo	crystal	Losna	lustre
Fantasma	esmola	epistolar	Mosquito	molusco
Gasto	exploração	hibisco	Ostra	músculo
Máscara	lesma	Misto	Postal	musgo
Mastro	respeito	Pista	Posto	rusga
Padrasto	Sexta	pistola	Póstumo	rústico
Rasgo	sextavado	Risco	postura	suspense
Sarcástico	textura	Visto	resposta	suspensório

a) Em alguma palavra foi destacada a última sílaba?

.....
.....

b) Nas sílabas destacadas, qual é o fonema final?

.....
.....

c) Como esse fonema foi escrito na:

1ª coluna: _____

2ª coluna: _____

3ª coluna: _____

4ª coluna: _____

5ª coluna: _____

d) Nessas sílabas, qual é a letra que vem antes do fonema final na:

1ª coluna: _____

2ª coluna: _____

3ª coluna: _____

4ª coluna: _____

5ª coluna: _____

e) Depois de que letras, o fonema final foi escrito sempre da mesma forma nas sílabas destacadas?

.....
.....

f) E depois de qual letra, o fonema final /s/ foi escrito com letras diferentes?

.....
.....

g) Em sílaba que não seja a última sílaba da palavra, depois de que letras podemos ter certeza sobre a escrita do fonema /s/?

.....
.....

h) E depois de que letras devemos consultar um dicionário, pois o fonema /s/ pode ser escrito com letras diferentes?

.....
.....

i) Agora crie uma regra que explique a escrita do fonema /s/ em final de sílaba que não seja final de palavra.

.....
.....

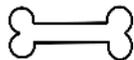
f) Se você seguiu corretamente à pista anterior, já é capaz de cumprir sua missão. Explique por que essas palavras devem ser escritas com “c” no grupo 1 e com “ç” no grupo 2.

.....
.....

4) Observe como um aluno do sexto ano escreveu as palavras a seguir. A professora lerá em voz alta todas as palavras para você responder às questões. O aluno que primeiro responder adequadamente à questão e já tiver ganhado os dois pirulitos será eleito o detetive mais competente do dia.



vasora



oso



pesego



profesora



pasaro

a) O que aconteceu com a letra “S” quando a professora leu as palavras.

.....

b) As letras que vêm antes e depois do “S” são vogais ou consoantes?

.....

c) Agora crie uma regra que explique por que a letra “S” mudou de sonoridade nessas palavras.

.....
.....

ANEXO F

Atividades da gincana

1) Leia:



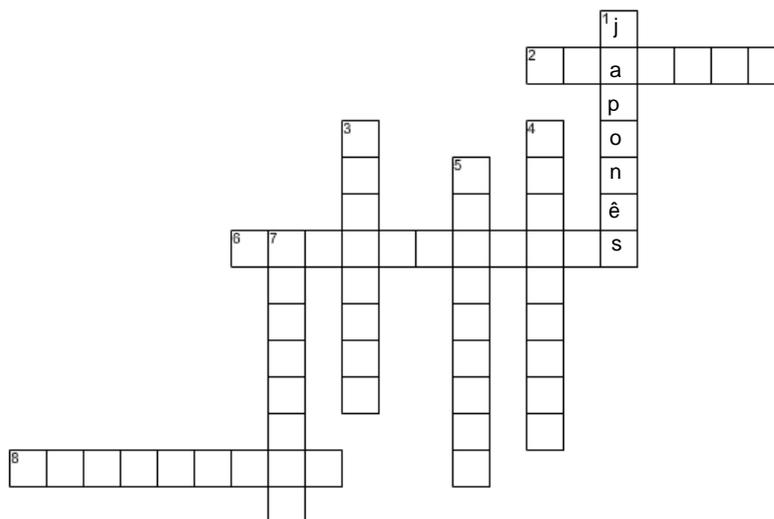
Disponível em <<http://site1382380002.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2013/06/manga-300x200.jpg>>. Acesso em 30 ago. 2017.

- a) Agora pense, por que dizemos que uma pessoa é cearense? (1 ponto)
- b) De que outra palavra vem a palavra cearense? (1 ponto)
- c) A palavra cearense é formada por dois pedaços, que são _____ + _____. (1 ponto)
- d) Quando acrescentamos pedaços no final (sufixos), damos novos significados às palavras. Observe:
- Amazonas + ense = amazonense
- Pará + ense = paraense
- Amapá + ense = amapaense
- Brasília + ense = brasiliense
- Piauí + ense = piauiense
- e) Qual é o significado que o sufixo “-ense” acrescenta aos nomes de lugares? (1 ponto)
- f) Digamos que alguém tenha escrito a seguinte frase:

Grazi Massafera é paranaence.

- f) A pessoa escreveu certo o sufixo da palavra “paranaence”? Por quê? Explique a regra. (5 pontos)

2) Preencha as palavras cruzadas a seguir. (1 ponto)



Horizontal

- 2. Proveniente da França
- 6. Proveniente da Dinamarca
- 8. Proveniente da Finlândia

Vertical

- 1. Proveniente do Japão
- 3. Proveniente da Holanda
- 4. Proveniente da Noruega
- 5. Proveniente de Portugal
- 7. Proveniente da Irlanda

- a) França, Dinamarca, Finlândia, Japão, Portugal, Irlanda, são nomes de _____ . (1 ponto)
- b) Todas as palavras que você escreveu terminam com o mesmo sufixo? (1 ponto)
- c) Que sufixo é esse? (1 ponto)
- d) Esse sufixo acrescentou o mesmo significado em todas as palavras?
- e) Qual é o significado que acrescentamos ao nome dos países quando colocamos esse sufixo no final? (1 ponto)
- f) De acordo com o que você observou, sufixos podem ser escritos de maneiras diferentes? (1 ponto)
- g) Agora, crie uma regra que explique como devem ser escritos os sufixos. (5 pontos)

3) Leia a frase a seguir:

É uma **chatice** não poder brincar na rua por causa da violência.

a) A palavra **chatice** serve para caracterizar aquilo que é chato. A palavra chatice é um verbo ou um nome?

b) Agora observe como termina a palavra “**chatice**” e selecione a opção adequada para completar as lacunas a seguir. (1 ponto)

❖ A _____ dos alunos do 6º ano me encanta. (meninice / meninisse).

❖ É uma _____ acreditar em tudo que lemos nas redes sociais. (tolice / tolisse)

❖ Não perco meu tempo com _____. (idiotice / idiotisse)

❖ Que _____! Você perdeu o juízo? (maluquice / maluquisse)

c) Nessa questão, todas as palavras selecionadas terminam da mesma forma? (1 ponto)

.....
.....

d) Então, a que conclusão você chega em relação a terminação desses nomes? (5 pontos)

.....
.....

ANEXO G



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Termo de Consentimento Livre

A professora regente de Língua Portuguesa, Luciana Lopes Fandiño, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional (Profletras) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e desenvolve uma pesquisa de intervenção em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal IPEG, sob a orientação da Professora Doutora: Tania Mikaela Garcia Roberto.

A finalidade do trabalho interventivo é buscar atividades didáticas voltadas para essa etapa de ensino, que favoreçam a aprendizagem reflexiva sobre as regularidades fonográficas e morfológicas contextuais contidas na norma ortográfica da Língua Portuguesa.

Os dados obtidos através da aplicação das atividades em classe serão utilizados para fins de pesquisa, exclusivamente. As informações registradas relacionadas com a privacidade dos mesmos serão mantidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Estou ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e autorizo a utilização das atividades respondidas pelo(a) estudante: _____

_____.

Assinatura do responsável: _____