


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VALDENE MOURA LOPES

“ALFAGRAFIA”: o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som como instrumento para alcançar o estágio da alfabetização consolidada



ARARAQUARA – S.P.
2023

VALDENE MOURA LOPES

“ALFAGRAFIA”: o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som como instrumento para alcançar o estágio da alfabetização consolidada

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), como requisito para obtenção Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

ARARAQUARA – S.P.

2023

L864"

Lopes, Valdene Moura

"Alfagrafia" : o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som como instrumento para alcançar a alfabetização consolidada / Valdene Moura Lopes. -- Araraquara, 2023

167 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Luiz Carlos Cagliari

1. Ortografia. 2. Fonética. 3. Fonologia. 4. Ensino-aprendizagem. 5.
Formação de professores de LP. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto esperado na sociedade em relação ao potencial científico deste trabalho é contribuir com as pesquisas realizadas na área educacional, sobretudo em se tratando de ensino de língua portuguesa. Nesta área, devido aos diversos métodos de ensino que surgem, nem todos com base em resultados científicos, é notório a grande insegurança enfrentada por alguns professores, abandonando muitas vezes o seu conhecimento empírico em prol de uma teoria duvidosa. Assim, esta tese pretendeu, através da análise de resultados colhidos durante uma investigação desenvolvida com base em robusta teoria e rigor metodológico, demonstrar como acontece o desenvolvimento da consciência da percepção da relação letra-som, e consequente produção de uma escrita ortográfica, quando o ensino ocorre tendo como lastro os aspectos fonético-fonológicos da língua. Espera-se contribuir para o avanço dos índices positivos dos níveis de alfabetização, bem como com a diminuição dos déficits encontrados na escrita ortográfica em qualquer etapa de ensino, levando-se em consideração que além de alfalettrar é necessário alfagar¹ para que os aprendizes sejam capazes de alcançar todo o potencial de interação social.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The expected impact on society in relation to the scientific potential of this work is to contribute to research carried out in the educational area, especially when it comes to teaching the portuguese language. In this area, due to the different teaching methods that emerge, not all of them based on scientific results, the great insecurity faced by some teachers is notorious, often abandoning their empirical knowledge in favor of a dubious theory. Thus, this thesis intended, through the analysis of results collected during an investigation developed based on robust theory and methodological rigor, to demonstrate how the development of awareness of the perception of the letter-sound relationship happens, and the consequent production of orthographic writing, when the teaching takes place based on the phonetic-phonological aspects of the language. It is expected to contribute to the advancement of positive rates of literacy levels, as well as to the reduction of deficits found in orthographic writing at any stage of teaching, taking into account that in addition to alphabetizing, it is necessary to write alphabetically so that learners are able to reach the full potential of social interaction.

¹ Termo cunhado pela autora e definido no corpo do trabalho.

VALDENE MOURA LOPES

“ALFAGRAFIA”: o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som como instrumento para alcançar o estágio da alfabetização consolidada

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Data da Defesa: 27/11/2023

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari - Professor Titular UNICAMP / Professor da UNESP / FCLAr

Membro Titular: Profa. Dra. Vera Pacheco – Doutora pela UNICAMP / Professora da Universidade do Sudoeste da Bahia.

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa – Doutora pela UNESP / FCLAR / Professora da UNI-FACEF e FATEC de Franca

Membro Titular: Profa. Dra. Cristina Martins Fargetti – Doutora pela UNICAMP / Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Profa. Dra. Débora Aparecida dos Reis Justo Barreto – Pesquisadora Independente.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao meu Orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari, por ser inspiração para tantos de nós, professores da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus pelo milagre da seleção;
A Adelaide Silva, Doutora de nome simples e presença gigante;
A UFPR, Universidade das terras frias, que esquentou meu coração;
Ao meu excepcional Orientador, Luiz;
A UNESP pelas portas abertas em um momento em que o mundo estava fechado.
Ao marido, ao cardiologista, à psicóloga e à psicanalista.
Aos filhos, familiares, professores e amigos.
Ao irmão.
À vida na contramão.

Agradeço a Deus “(...) porquanto não há outro Deus que possa livrar como este” (Bíblia, 1995, Daniel 3, 29, p. 956), que me concedeu a graça de ser aprovada em duas seleções de Doutorado, quando nem eu mesma acreditava mais em minha capacidade. Tudo que queria, quando fiz as inscrições, foi saber que “Pontuação” alcançaria ao submeter um projeto; se fosse ruim, estaria confirmado, deveria desistir de mim mesma. Nunca pensei que seria aprovada em, não apenas uma, mas em duas universidades. Um pouco de mim ficou lá na Universidade Federal do Paraná, que considero minha primeira casa. Foi lindo o acolhimento da Universidade e da minha “quase” Orientadora, Professora Dra. Adelaide Silva, a quem agradeço imensamente e espero encontrar ainda pelas estradas acadêmicas da vida. Apesar de conviver pouco, percebi que se trata de uma pessoa com quem vale a pena compartilhar momentos.

Queria mesmo era ter cursado nas duas universidades, mas, precisando decidir-me, os estudos ortográficos e a possibilidade de poder ajudar meus colegas de profissão com o conhecimento de quem veio do “chão da sala” como eles, falou mais alto em meu coração, e assim, agradeço ao meu Orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari por caminhar comigo nessa jornada, ao mesmo tempo em que agradeço a Deus a oportunidade de tê-lo conhecido. Dizer que é um ser no limiar entre humano e anjo não seria exagero. Obrigada, Professor Cagliari, por todo conhecimento compartilhado e por me dar a chance de trilhar um degrau a mais em minha caminhada profissional, e ainda, de ser uma pessoa melhor. O senhor é excepcional!

Agradeço ao meu marido, Geroncio Silva Barbosa, que me ajudou a me reerguer em um momento de extrema descrença em meu potencial; não fosse por ele, eu não teria feito as inscrições. Obrigada, marido, por tudo!

Meu meio-irmão, Eliel Pires Lopes, foi também peça importante em minha caminhada, desde a época do Mestrado quando lia os projetos dos meus infinitos sonhos de aprovação em uma seleção, e com suas ricas sugestões ajudava-me a melhorar a escrita. Obrigada meu irmão!

Agradeço aos meus filhos Georgiton (Ton), Emanuele (Nely), Luna (Luninha) e Artur Levy (Tube), e aos meus netos Ana Gabriele (Gaby) e João Gabriel (Jão), pois são sempre eles o motivo de eu querer ir um pouco mais adiante, tentar conseguir algo melhor para poder compartilhar.

Por fim, mas não menos importante: agradeço aos meus familiares, nas pessoas da minha tia Sara, minhas primas Wilma e Leila (Bebel), que são meus exemplos vivos de força e superação, e aos meus amigos, nas pessoas de Suzy, do trabalho para a vida, Américo e Noelia- da academia para a vida, e Danilo, que da experiência prévia no Profletras me estendeu a mão.

Agradeço ainda ao meu cardiologista, Dr. Nelson Dinamarco, que por também ter feito um Doutorado, entendeu o meu processo, e não se preocupou apenas em receitar a medicação adequada para minhas crises de elevação na pressão arterial, mas proferiu as palavras certas para amenizar minha ansiedade: “Não fique ansiosa, fique feliz, pois você está realizando um sonho, fazendo o que você quer fazer, que é o seu Doutorado!”; à Psicóloga Lana Karina que me incentivou a começar e à Psicanalista Ieda que me ajudou a seguir; às instituições de ensino que abriram suas portas para que essa pesquisa pudesse ser realizada; aos familiares dos estudantes pela autorização e aos próprios estudantes, pela imprescindível participação na pesquisa; aos meus professores, pelos ensinamentos que me ajudaram a construir o conhecimento compartilhado agora nesta tese; à Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”- campus Araraquara, por oportunizar, durante a pandemia, acesso remoto aos cursos de Pós-Graduação gratuitos e com qualidade, para que uma pessoa como eu, do interior da Bahia, pudesse sentir o orgulho de estar terminando o seu curso de Doutorado; à Banca examinadora, pela dedicação e respeito com o qual trataram meu trabalho; às queridas professoras Elane Nardotto e Elaine Teixeira, que semearam o germen da pesquisa em meu

coração e à Prefeitura Municipal de Jequié, minha empregadora, por me licenciar para a realização deste curso.

Agradeço ao meu pai, Walfredo Lopes, por me proporcionar seguir quando, devido a uma gravidez na adolescência, quase precisei desistir dos estudos.

Antes de findar o texto, quero agradecer à minha mãe, mulher única, que marcou vidas com sua breve existência: foram 24 anos apenas. Minha memória de menina do alto dos meus dois anos não me deixou lembranças, no entanto ela está viva em mim. Minha alma se alegra quando escuto alguém dizer: “Tu é igual a tua mãe!” E é isso que sou: sou a filha orgulhosa de Dona Verbena! Mãe, obrigada por com sua história de vida me ensinar a lutar; se consegui chegar até aqui, a senhora é também parte disso! Obrigada!

Gratidão eterna!

“Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora, e um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse, que nunca é o que se vê quando se abre a janela.”

Fernando Pessoa (2013, p. 92)

RESUMO

A presente tese se constituiu em um desdobramento da dissertação de Mestrado da autora. Buscou-se investigar a pertinência da seguinte hipótese: A dificuldade na identificação da representação ortográfica das palavras, em estudantes do 6º ano, está relacionada a uma lacuna no desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som durante o processo de ensino-aprendizagem. A verificação dessa hipótese foi feita através da aplicação de dois testes orais e dois testes escritos a 31 estudantes, divididos em quatro turmas de quatro escolas diferentes, sendo duas da rede pública e duas da rede privada de ensino. Foi observado se os estudantes conseguiam identificar com clareza as relações entre o som e o seu respectivo sinal gráfico (letra) e se essa percepção resultou na produção de uma escrita utilizando as regras ortográficas da língua portuguesa, e ainda se esse resultado se alterou em relação ao tempo decorrido, e à abordagem feita pelo professor. Os testes foram aplicados em dois momentos distintos. Foram observadas, ainda, até três aulas dos professores de Língua Portuguesa (LP) em cada instituição, a fim de verificar a abordagem que as professoras fizeram sobre o ensino da escrita ortográfica, pois, acredita-se que o ensino das relações letra-som, baseado em pressupostos fonético-fonológicos é capaz de desenvolver a consciência da percepção do som e das relações letra-som, levando os estudantes a uma produção escrita utilizando com maior desenvoltura das regras ortográficas da língua portuguesa. Foi feito um levantamento da formação das quatro docentes, através de uma entrevista estruturada, a fim de averiguar se elas tiveram as disciplinas de Fonética e Fonologia em sua formação profissional, pois, considera-se que, para trabalhar as questões ortográficas de maneira a não tolher o aprendiz em sua criatividade, mas ao mesmo tempo instrumentalizá-lo para utilizar a escrita padrão da língua portuguesa, em situações de comunicação em que a mesma seja exigida, é necessário ao, docente, conhecimentos linguísticos, principalmente nas áreas de fonética e fonologia (CAGLIARI, 1998, 2002, 2003). Desta forma, ao final deste trabalho, pretende-se que as discussões e análises realizadas sejam capazes de auxiliar professores de LP a levarem seus estudantes a se apropriarem do conhecimento necessário para a compreensão das relações letra-som e o desenvolvimento da escrita ortográfica.

Palavras – chave: Ortografia; Relações letra-som; Ensino-aprendizagem; Fonética; Fonologia.

ABSTRACT

The present thesis was constituted of an unfolding of the author's Master's dissertation. We sought to investigate the pertinence of the following hypothesis: The difficulty in identifying the orthographic representation of words in 6th grade students is related to a gap in the development of awareness of sound perception and the letter-sound relationship. The verification of this hypothesis was carried out through the application of two oral tests and two written tests, to 31 students, divided into four classes, from four different schools, two from the public network and two from the private network. It was observed whether the students were able to clearly identify the relationships between the sound and its respective graphic sign (letter) and whether this perception resulted in the production of writing using the spelling rules of the Portuguese language, and whether this result changed in relation to the elapsed time and the approach taken by the teacher. The tests were applied at two different times. Up to three classes of Portuguese Language (PL) teachers in each institution were also observed, in order to verify the approach that the teachers took on the teaching of orthographic writing, since it is believed that the teaching of the letter-sound relationship based on phonetic-phonological assumptions, it is able to develop awareness of sound perception and the letter-sound relationship, leading students to a written production using the spelling rules of the Portuguese language. A survey of the training of the four professors was carried out in order to find out whether they had the subjects of Phonetics and Phonology in their professional training, since, it is considered that, in order to work with spelling issues in a way that does not hinder the learner in his creativity, but at the same time to equip it to use the standard writing of the Portuguese language, in communication situations in which it is required, it is necessary for the teacher, linguistic knowledge, mainly in the areas of phonetics and phonology (CAGLIARI, 1998; 2002; 2003). Therefore, at the end of this work, it is intended that the discussions and analyzes carried out will be able to help PL teachers to encourage their students to acquire the knowledge necessary to understand letter-sound relationships and the development of orthographic writing..

Keywords: Spelling; Letter-sound relationship; Teaching-learning; Phonetics; Phonology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amostra de escrita baseada na variação dialetal do falante	32
Figura 2 - Imagem das cordas vocais	48
Figura 3 - Os órgãos envolvidos na produção dos sons da fala	49
Figura 4 - Aparelho fonador e os articuladores ativos	50
Figura 5 - Lugar de articulação dos sons	51
Figura 6 - Diagrama representativo da articulação das vogais	53
Figura 7 - Vogais: classes naturais	57
Figura 8 - Meta do IDEB para o 5º ano – EFI- Jequié-BA	69
Figura 9 - Questão 1 (Pisa, 2018)	72
Figura 10 - Resultado PISA (2018)	74
Figura 11 - “Forma estranha de traçar a letra” ‘f’, pelo estudante C.10	90
Figura 12 - Teste 2, Aluna A.2	96
Figura 13 - Alfabeto Fonético Internacional (versão 2005)	101
Figura 14 - Teste 2, texto da Aluna A.6	102
Figura 15 - Alfabeto em 1540	104
Figura 16 - Teste 2, Aluna B.3	112
Figura 17 - ABC do Sertão (música de Luiz Gonzaga)	115
Figura 18 - Alfabeto móvel	116
Figura 19 - Teste 2, Estudante B.5	118
Figura 20 - Teste 4, Aluno B.7	120
Figura 21 - Famílias silábicas	130
Figura 22 - Texto do Estudante C.9	132
Figura 23 - Texto da Aluna D.2	138
Figura 24 - Texto da Estudante D.4	138
Figura 25 - Texto da Estudante D.6	139
Figura 26 - Teste 2 e Teste 4 da Estudante C.2	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Classificação do Brasil em relação ao primeiro e ao último lugar no PISA (2018)	75
Gráfico 2 -	Metas do IDEB (2019)	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sistematização da visão estruturalista da língua	25
Quadro 2 -	Alterações ocorridas na ortografia após 1907	26
Quadro 3 -	Queda das consoantes mudas nas palavras	29
Quadro 4 -	Principais alterações determinadas pelo “Novo Acordo Ortográfico” (2009)	30
Quadro 5 -	Regras que se aplicam ao sistema ortográfico da língua portuguesa	42
Quadro 6 -	Diagrama representativo da articulação das vogais	53
Quadro 7 -	Três bases na visão fonológica dos traços	57
Quadro 8 -	Processos fonológicos	63
Quadro 9 -	Sons foneticamente semelhantes	67
Quadro 10 -	“Erros” ortográficos	67
Quadro 11 -	Palavras/transcrições fonéticas que compuseram o banco de dados	84
Quadro 12 -	Representação das letras e sons	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Alegria	92
Tabela 2 -	Frequência relativa dos processos fonológicos e “erros” ortográficos da Escola Alegria	94
Tabela 3 -	Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Satisfação	110
Tabela 4 -	Frequência relativa dos processos fonológicos e “erros” ortográficos da Escola Satisfação	121
Tabela 5 -	Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Sorriso	125
Tabela 6 -	Fr dos processos fonológicos e dos “erros” ortográficos da Escola Sorriso	133
Tabela 7 -	Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Felicidade	136
Tabela 8 -	Fr dos processos fonológicos e dos “erros” ortográficos da Escola Felicidade	140
Tabela 9 -	Fr dos processos fonológicos por número de sílabas (Teste 1)	144
Tabela 10 -	Fr dos processos fonológicos por número de sílabas (Teste 3)	144
Tabela 11 -	Fr relativa dos “erros” ortográficos por quantidade total de palavras nas quatro escolas investigadas	146
Tabela 12 -	Fr dos processos fonológicos por escola (Testes 1 e 3)	148
Tabela 13 -	Fr dos “erros” ortográficos por escola (Testes 2 e 4)	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
c.f.	conforme
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EM	Ensino Médio
Fr	Frequência relativa
GT	Gramática Tradicional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SFS	Sons Foneticamente Semelhantes
s/p.	Sem página
TALE	Termos de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE SÍMBOLOS

- [a] vogal baixa central não-arredondada
- [ã] vogal nasal
- [ɛ] vogal média-baixa não-arredondada
- [e] vogal média-alta não arredondada
- [i] vogal alta não arredondada
- [ɔ] vogal média-baixa não-arredondada
- [o] vogal média-alta arredondada
- [u] vogal alta arredondada
- [j] semivogal i
- [w] semivogal u
- [b] consoante oclusiva bilabial sonora
- [p] consoante oclusiva bilabial surda
- [t] consoante oclusiva alveolar surda
- [tʃ] consoante africada alveopalatal surda
- [d] consoante oclusiva alveolar sonora
- [dʒ] consoante africada alveopalatal sonora
- [k] consoante oclusiva velar surda
- [g] consoante oclusiva velar sonora
- [ʒ] consoante fricativa alveopalatal sonora
- [f] consoante fricativa labiodental surda
- [v] consoante fricativa labiodental sonora
- [s] consoante fricativa alveolar surda
- [z] consoante fricativa alveolar sonora
- [r] consoante vibrante alveolar sonora
- [r̄] consoante tepe alveolar sonora
- [h] consoante fricativa glotal surda
- [ɣ] consoante fricativa velar sonora
- [x] consoante fricativa velar surda
- [ɻ] consoante retroflexa alveolar sonora
- [m] consoante nasal bilabial sonora
- [n] consoante nasal alveolar sonora

- [ɲ] consoante nasal palatal sonora
- [ʃ] consoante fricativa alveopalatal surda
- [l] consoante lateral alveolar sonora
- [ʎ] consoante lateral velar sonora
- [ʎ̥] consoante lateral palatal sonora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivo geral	20
1.2 Objetivos específicos	20
2 BREVE DISCUSSÃO SOBRE OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS, AS REFORMAS ORTOGRÁFICAS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	25
3 CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NECESSÁRIOS PARA O ENSINO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA	35
4 A CORRESPONDÊNCIA ENTRE O SISTEMA SONORO E O SISTEMA GRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER	44
4.1 Os sons da fala: um estudo necessário	47
4.2 A função distintiva dos sons: um estudo fonológico	53
5 A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROCESSOS FONOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DA FALA E OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DOS ESTUDANTES DO 6º ANO	61
6 SOBRE OS INDICADORES OFICIAIS DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	69
7 METODOLOGIA	70
6 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DA FALA E OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS	70
7 METODOLOGIA	78
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS, CONSIDERANDO AS QUATRO ESCOLAS INVESTIGADAS	88
8.1 Descrição e análise quali-quantitativa dos testes aplicados	90
8.1.1 <i>Escola Alegria</i>	90
8.1.2 <i>Observação das aulas de LP da Professora A.1 da Escola Alegria</i>	105
8.1.3 <i>Escola Satisfação</i>	109
8.1.4 <i>Observação das aulas de LP da Professora B.1 da Escola Satisfação</i>	122

<i>8.1.5 Escola Sorriso</i>	124
<i>8.1.6 Observação das aulas de LP da Professora C.1 da Escola Sorriso</i>	133
<i>8.1.7 Escola Felicidade</i>	135
<i>8.1.8 Observação das aulas de LP da Professora D.1 da Escola Felicidade</i>	141
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	162
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	163
ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE) PARA OS ALUNOS	164
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) – PARA OS RESPONSÁVEIS	165
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS PROFESSORAS	166
ANEXO D – BRINDE DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	167
DADOS CURRICULARES	168

1 INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil, especialmente em se tratando de Educação Básica, tem demonstrado, ao longo dos anos, índices de aproveitamento não tão satisfatórios, sobretudo em relação à Língua Portuguesa (LP); atuando na rede pública, no Ensino Fundamental I desde 1998, e mais tarde, em 2018, como professora de LP no Ensino Fundamental II, mais especificamente com turmas de 6º ano, a autora desta tese se deparou com dificuldades apresentadas pelos estudantes, para as quais nem o conhecimento adquirido em sua formação inicial no curso de Magistério (antigo curso que, na década de 90, formava professores para atuarem nas turmas de 1ª a 4ª séries -atualmente 1º ao 5º ano- do Ensino Fundamental I), nem o conhecimento adquirido no curso de Letras, foi suficiente para resolver.

As inquietações profissionais foram se acumulando, levando a pesquisadora a lançar mão de estudos mais aprofundados a fim de poder auxiliar os alunos a superarem os problemas, em especial os que estavam relacionados à escrita ortográfica. Foi com essa motivação que chegou ao curso de Especialização em Língua Portuguesa, e mais tarde ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), quando finalmente começou a ter suas dúvidas respondidas ao realizar estudos na área de fonética e fonologia, estudos estes que ganharam novos contornos com as pesquisas empreendidas para a realização desta tese de Doutorado.

Desta forma, foi a partir destas inseguranças que a pergunta que norteou esta investigação surgiu: Estudantes sujeitos a uma abordagem que desenvolva a consciência da percepção dos sons e das relações letra-som têm dificuldade de perceber e estabelecer a correspondência letra-som, quando as palavras são apresentadas de maneira isolada, isto é, sem contexto que auxilie na decodificação? Tendo a hipótese de que: A dificuldade na identificação da representação ortográfica das palavras está relacionada a uma lacuna no desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som durante o processo de ensino-aprendizagem no período da alfabetização.

Espera-se que um estudante que tenha finalizado o ciclo de alfabetização tenha adquirido as competências esperadas para essa etapa do ensino, no entanto, é comum observar aprendizes com dificuldades na representação ortográfica das palavras nas etapas subsequentes de escolaridade.

A investigação que compõe esta tese foi realizada com alunos do 6º ano em duas escolas da rede pública e duas da rede privada de ensino, e consistiu na realização de quatro testes, sendo dois orais e dois escritos, no início da primeira unidade e no início da terceira unidade. Também foi realizada uma entrevista estruturada com as quatro professoras buscando

informações sobre sua formação e seu conhecimento nas áreas de fonética e fonologia. Para desenvolver este estudo, traçaram-se os seguintes objetivos:

1.1 Objetivo geral

Detectar através de um processo de investigação se os estudantes eram capazes de identificar os segmentos sonoros quando pronunciados dentro de palavras isoladas, sem contexto auxiliar, estabelecendo as relações letra-som e levando em conta a escrita ortográfica.

1.2 Objetivos específicos

- i) Apontar se existiu alteração na identificação das relações entre letras e sons por parte dos alunos nos diferentes períodos pesquisados, e se essa alteração ocasionou melhor rendimento na escrita ortográfica desses estudantes.
- ii) Verificar se existiu relação proporcional (direta ou indireta) entre a ocorrência de processos fonológicos e a presença de “erros” ortográficos na aplicação dos testes.
- iii) Analisar, através da observação de até três aulas, se o conhecimento do professor em fonética e fonologia foi aplicado em sua abordagem no ensino do estabelecimento das correspondências letra-som e da escrita ortográfica.

Sobre o objetivo dois, cabe destacar que o termo “erro” está sendo utilizado com aspas conforme utilizado por Cagliari em sua obra “Alfabetização e Linguística” ([1989] 2003), e que será melhor explicada a utilização das aspas nesse termo nas seções seguintes; em relação ao terceiro objetivo, cabe pontuar que se constatou neste trabalho, a partir da observação e análise de dados amplamente divulgados pelos institutos oficiais de pesquisas, que a postura de alguns docentes, baseada em uma interpretação equivocada de algumas teorias, e a insistência em adotá-las como método de ensino, no mais puro estilo de “roteiro a ser seguido”, tem sido parte do grande estrago causado ao longo da história da educação neste país. Não é incomum observar que estudantes das mais diversas séries, principalmente nas séries pós-ciclo de alfabetização e até mesmo nas séries mais avançadas, apresentam sérias dificuldades ortográficas. Em um primeiro momento poder-se-ia argumentar que isso é um problema secundário, mas é flagrante que a dificuldade ortográfica pode causar impactos negativos no desenvolvimento da leitura, na autoestima, bem como nas relações sociais e profissionais do indivíduo.

A defesa sustentada nesta tese tem como base o fato de que as questões ortográficas precisam ser consideradas desde a alfabetização, pois, se é preciso “alfaletrar” para que os estudantes não aprendam apenas a silabar, mas a “ler o mundo” de todas as formas, é igualmente preciso “alfagrafar” para que o aprendiz, além de “ler o mundo” possa “escrever ao mundo”, adequadamente, o que leu.

Sobre o termo alfaletrar, muito já se sabe. Trata-se de um termo cunhado pela conhecida autora Magda Soares, e que compõe o título de sua conhecida obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020). Entretanto, talvez ainda não se saiba muito sobre os termos “alfagrafar” e “alfagrafia”. A expressão “alfagrafar” surgiu justamente da alusão ao termo de Soares, como pode ser observado no que foi mencionado no parágrafo anterior. Já a palavra “alfagrafia” consiste, originalmente, em uma metodologia que propõe uma leitura de imagens a partir de símbolos alfagráficos (como referência aos símbolos alfabéticos). O método, segundo Santos (2018), traduz-se, basicamente, em levar o aprendiz a “identificar esses símbolos na imagem, dimensionar e construir um traço após outro de modo científico, sem se deixar iludir pela imagem” (Santos, 2018, s/p). Grosso modo, poder-se-ia dizer que se trata de uma técnica de desenho cujo nome pretende, propositalmente, fazer referência ao alfabeto, no qual cada arranjo de letras pode formar vocábulos com significados distintos, como acontece na combinação de traços na alfagrafia, compondo imagens diferentes.

Nesta tese, o termo alfagrafia se propõe a reunir essas concepções em um conglomerado significativo, pois igualmente tenciona aludir as especificidades da utilização do alfabeto, no qual cada símbolo gráfico combinado pode gerar uma teia significativa, como na referida técnica de desenho, ao passo que também tenciona destacar que o estudante não se deixe “iludir” pela representação sonora da palavra, baseando nela a sua escrita, antes, perceba (e é neste sentido que o termo “percepção” é utilizado neste trabalho) que o sistema linguístico da língua portuguesa é composto por um sistema sonoro e um sistema gráfico, que são capazes de estabelecer relações específicas, direcionadas e determinadas por um conjunto de regras ortográficas.

Aliás, pode-se afirmar sem medo de cometer equívocos, que a questão da escrita ortográfica no Brasil sempre foi assunto de difícil consenso, debatido sob diferentes vieses, pois, se há os que acreditam que para alcançar o protagonismo esperado dos estudantes nos novos tempos não se deva focar no ensino de normas ortográficas, pois com o tempo, muitas leituras, e o trabalho com diversos gêneros textuais, o aluno irá fatalmente se apropriar deste conhecimento, há também os que acreditam que se deva defender o ensino da norma a todo custo, não sendo possível a sua flexibilização. Em desfavor dos que defendem a aquisição do

conhecimento em longo prazo, a partir da prática de leituras, estão os casos dos problemas ortográficos encontrados facilmente em meios sociais e/ou profissionais nos quais a leitura é fundamental, como trabalhos acadêmicos ou jornais.

Essa discussão, com cada vez mais pontos discordantes entre os profissionais de ensino, leva-os a se depararem com teorias que não conseguem efetivar em suas práticas e, não raro, com estudantes do 6º ano, ou seja, com considerável tempo de escolaridade, ainda produzindo uma escrita revelando sérias dificuldades ortográficas. Essa realidade formatou a tese defendida por esta pesquisa e ajudou a desenvolver a proposta deste trabalho que foi, a partir da investigação, coleta e análise de dados, promover reflexão sobre o assunto, trazendo dados acessíveis, através de uma linguagem clara e objetiva, que seja capaz de auxiliar os docentes da Educação Básica (EB) na “alfagrafia”, ou seja, na ação de “alfagrafar”², seus alunos, visto que a consciência da percepção dos sons e das relações letra-som não acontece de maneira irrefletida.

As correspondências letra-som e a escrita ortográfica precisam ser ensinadas, não da maneira como tradicionalmente ocorre, na qual, mesmo utilizando métodos diversos, a prática, ao final das contas, foca na relação letra-som como se fosse algo inequívoco. O que se observa, diante disso, é que as lacunas desse período continuam sem serem preenchidas nas séries seguintes; esse ensino parece ser negligenciado ao longo dos anos escolares, e isso tem colaborado para se encontrar alunos do 6º ano (público investigado por esta tese) ainda apresentando dificuldades ortográficas similares às do período da alfabetização.

Outra defesa ambicionada neste trabalho, é que é necessário que se desenvolva no aprendiz, para além do que alguns teóricos chamam de consciência fonológica, a consciência da percepção dos sons e das relações letra-som, e que uma vez desenvolvida esta consciência, o estudante realizará com maior desenvoltura a produção da escrita ortográfica. Em relação a essa “percepção”, advoga-se que seja a habilidade de identificar não só “o A de AVE”, conforme aprendeu, mas, ao se deparar com uma palavra como “fama”, não apresente dificuldade de perceber que, apesar do som diverso na primeira sílaba, em [fẽma] a palavra é escrita com a mesma letra ‘A’ do início da palavra ‘ave’ [avi], pois a função da ortografia não é fazer uma “Transcrição fonética” diferenciando a pronúncia.

Advogou-se ainda que um ensino baseado em conhecimentos linguísticos, sobretudo em fonética e fonologia, é capaz de gerar no estudante a compreensão de que o sistema linguístico da língua portuguesa é composto de uma manifestação oral, rica em variação e

² Por alusão a “Alfaetrar”, termo utilizado na obra de Magda Soares em 2022.

com regras mais flexíveis, e de uma representação escrita, fundamentada em regras mais inelásticas, especialmente quando se trata da ortografia.

O aluno, sobretudo o que já está no 6º ano, deve estar ciente de que a ortografia não tem a função de transcrever o som, mas de representar a forma gráfica no texto e para que esse texto possa ser compreendido e lido por falantes de norte a sul do país, faz-se necessário que esta forma gráfica se mantenha como convencionalmente estabelecida; para levar os estudantes a essa compreensão, o professor deve ter clara a noção dos constituintes linguísticos e históricos da língua portuguesa. Deve estar ciente, para informar aos seus alunos, por exemplo, que a exigência da forma escrita, tal como se encontra atualmente no Brasil, foi fruto de um longo processo iniciado no século passado. Uma abordagem distante destas informações e que não leve em consideração o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, pode causar relevantes dificuldades na leitura/escrita do aprendiz no 6º ano do Ensino Fundamental II (EFII), e nos anos seguintes de sua vida escolar, levando-o a produzir textos que se distanciam da escrita ortográfica, necessários aos estudos e a boa parte das atividades sociais e profissionais.

É possível perceber, devido à ocorrência de problemas ortográficos facilmente encontrada em estudantes pós-ciclo de alfabetização, que eles não são devidamente preparados para compreender a finalidade da ortografia durante as séries iniciais, e por isso buscam em seus escritos uma maneira de tentar reproduzir a representação exata do som, o que é um grande equívoco. Um estudante com essa dificuldade poderá compreender a palavra pronunciada em variação dialetal diferente da sua, como por exemplo, um estudante do Nordeste, onde se pronuncia [ˈpɔhtɐ] compreende um estudante da região sul que pronuncia [ˈpɔɪtɐ], mas, ao ser solicitado para particularizar os sons que compõem a palavra isoladamente, isto é, sem contexto que o auxilie, associando-o ao segmento gráfico na escrita ortográfica, geralmente apresenta dificuldade.

Assim, postulou-se nesta pesquisa que o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som pode levar os estudantes, mesmo os que apresentam defasagem em relação aos conhecimentos esperados para a série, como foi o caso dos estudantes do 6º ano que ainda apresentavam sérias dificuldades ortográficas, a produzirem escritas com menor quantidade de “erros” ortográficos, independentemente se provenientes de escola da rede pública ou da rede privada de ensino. Foram destacadas as duas esferas, pública e privada, por acreditar que a disponibilização de materiais, notadamente mais abundante na rede privada de ensino, não seja determinante neste processo.

A aplicação dos testes orais foi feita considerando as variações dialetais das diferentes regiões do país, com a finalidade de cumprir duas funções: verificar o desenvolvimento da consciência do som e da percepção das relações letra-som da língua portuguesa e demonstrar para os aprendizes que não importa como se fala, com que sotaque se pronuncia, ao final, trata-se da mesma língua, quando reduzida à forma escrita. Todos são falantes de variáveis permitidas pelo sistema da língua portuguesa. Com isso pretendeu-se também combater o preconceito linguístico, ainda vigente no país.

Assim, este trabalho consta, entre outras coisas, de uma seção com uma abordagem teórica sobre os conhecimentos linguísticos necessários para que um professor de LP possa ajudar seus alunos a desenvolverem a percepção do som e das relações letra-som e conseqüentemente da escrita ortográfica, através da perspectiva fonético-fonológica, uma seção na qual são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na investigação e coleta de dados, e por fim a análise dos resultados encontrados, estabelecendo um quadro comparativo entre os índices apurados na aplicação dos primeiros testes, no início da primeira unidade e os últimos testes, no início da terceira unidade.

2 BREVE DISCUSSÃO SOBRE OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS, AS REFORMAS ORTOGRÁFICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Um dos grandes problemas enfrentados por alguns professores da EB, sobretudo do Ensino Fundamental, é justamente o de ancorar a sua prática em uma concepção teórica. Não se pode discutir sobre análise de dados de fala, ou mesmo de escrita, sem que esse estudo esteja devidamente fundamentado teoricamente. Por outro lado, os aportes teóricos que chegam aos professores por meio de cursos de formação continuada carecem de funcionalidade prática. Parece ser uma conta que não fecha: ou o docente é um exímio conhecedor empírico, ou é um teórico sem o devido conhecimento da prática.

Isso acontece, muitas das vezes, por uma falha no sistema, que vem sendo repetida ao longo dos anos. A formação da grade curricular dos cursos de graduação comporta uma flexibilização que algumas vezes é destituída de parâmetros norteadores. Por exemplo, em um concurso para seleção de professores, recentemente (2022), promovido por uma Universidade Estadual na Bahia, exigia-se como formação inicial para determinada vaga, o curso de Letras ou Pedagogia; no entanto, o candidato teria que ser Mestre ou Doutor em Educação. Não foram aceitos candidatos com Mestrado ou Doutorado em Linguística para concorrer à vaga na disciplina de Alfabetização. Essa situação dá lugar ao seguinte questionamento: Qual o parâmetro utilizado para tal proibição se, conforme pode ser facilmente constatado, os conhecimentos linguísticos são essenciais para que o professor desenvolva um bom trabalho alfabetizando suas crianças?

Levando em consideração que essa investigação nasceu de uma inquietação quanto aos problemas ortográficos de estudantes que acabaram de sair do EFI, ou seja, estudantes do 6º ano, é mister que seja esclarecido de que ponto esta pesquisa partiu para analisar os dados encontrados.

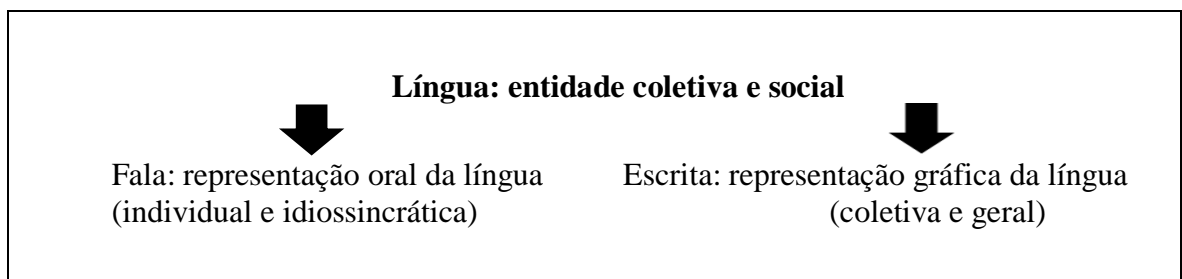
Como sabido, os estudos linguísticos datam de tempos remotos. Pânini (c. 520 a.C. – c. 460 a.C.), que viveu na Índia, estudou o Sânscrito e fez uma descrição tão detalhada que ainda hoje é admirada pela sua precisão. A gramática de Pânini foi a primeira da história da humanidade e influenciou o nascimento da ciência linguística na Europa Ocidental mais tarde, no século XIX (Oliveira, 2020).

Dando um salto adiante em relação aos estudos linguísticos, chega-se nas concepções de Saussure, anteriormente mencionadas, e a outro importante marco na história dos estudos linguísticos. Para Saussure (1991 [1916]), língua e escrita são dois sistemas distintos de

signos e a única razão de ser do segundo, ou seja, da escrita, é representar a língua oral. Saussure ainda afirma que a língua tem uma tradição oral independente da escrita, porém esta tem mais prestígio que aquela. O autor questiona: “Mas como se explica tal prestígio?” (Saussure, 1991 [1916], p. 59). Adiante, ele mesmo responde, apontando quatro motivos: 1°. A imagem gráfica das palavras impressiona por ser um objeto permanente e sólido, portanto, adequa-se melhor que o som para estabelecer a unidade da língua através dos tempos; 2°. As impressões visuais são mais nítidas e duradouras que as impressões acústicas, para a maioria das pessoas; 3°. A língua literária concede, imerecidamente, maior prestígio à escrita. 4°. Em caso de desacordo entre língua e ortografia, tem-se um debate difícil de resolver por alguém que não seja um linguista, mas como este raramente tem voz, a forma escrita se sobrepõe, alçando ares de superioridade sobre a língua falada.

No quadro 1 pode-se observar o esquema que ajuda a visualizar melhor o pensamento desenvolvido por Saussure:

Quadro 1 - Sistematização da visão estruturalista de língua



Fonte: Adaptado de Saussure (1991 [1916], pp 57-59)

De acordo com Saussure (1991 [1916]), a escrita pode ser representada por dois sistemas: o ideográfico e o fonético, sendo esse último o que interessa a esta discussão. No sistema fonético, os símbolos, que podem ser sílabas ou letras, visam “reproduzir a série de sons que se sucedem nas palavras” (Saussure, 1991 [1916], p. 60). Algumas pronúncias, por sua vez, são modificadas ao longo dos tempos, enquanto o símbolo gráfico permanece inalterado, conforme afirma o autor: “Assim, porque escrever (em francês) *mais* (“mas”) e *fait* (“fato”), quando pronunciamos *mè* e *fê*? Por que o *c* tem amiúde em francês o valor de *s*? Porque conservamos grafias que não têm mais razão de ser” (Saussure, 1991 [1916], p. 61). Na língua portuguesa, acontece, algumas vezes, o contrário: o símbolo gráfico é modificado, enquanto para alguns falantes a pronúncia permanece inalterada, como no caso da palavra ‘planeta’, como se pode notar na observação de Simões (2006):

Ainda com base em fatos documentáveis na diacronia, na passagem do latim vulgar (latim falado) para o português, vê-se catalogado o grupo consonântico pl-, evoluindo na fala para pr-, como em: implicare > empregar; implícita > empreita etc. (Coutinho, 1974:122), o que caracteriza uma tendência fonética natural da língua. Logo, a forma *praneta* é a grafiação de um fenômeno vernáculo de fundamento histórico que não indica incompetência linguística, muito pelo contrário (Simões, 2006, p. 51).

Assim, Saussure (1991 [1916]) assevera que “o que fixa a pronúncia de uma palavra não é a sua ortografia, mas sua história” (Saussure, 1991 [1916], p. 64). No sistema linguístico da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que há uma interdependência entre as relações letra-som, há também uma relativa independência entre os símbolos que retratam essa relação, ou seja: um som pode ser representado por mais de um sinal gráfico, que será determinado pela ortografia, por isso a escrita ortográfica não pretende representar fielmente a pronúncia que, como visto, envolve outras variáveis sociolinguísticas. O autor afirma que “O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam à significação” (Saussure, 1991 [1916], p. 165).

Dito isso, ressalta-se que as sucessivas reformas ortográficas acontecidas no Brasil, mesmo antes do século XIX, são prova de que se trata de um assunto alvo de longo debate histórico e ainda não pacificado. Recentemente foi feita uma reforma oficial, politicamente estabelecida entre os países onde a língua portuguesa é a língua oficial. A primeira proposta veio em 1911 (Silva, A., 2009). Mas, houve muitas divergências na aceitação, o que provocou várias versões da reforma oficial. Hoje, porém, há uma ortografia oficialmente aceita por Portugal, pelo Brasil e por outros países, falantes de português. Antes dessa reforma, houve muitas propostas de sistemas ortográficos, feitos por gramáticos e por ortógrafos. Em 1904, Gonçalves Viana publicou *Ortografia Nacional*, importante obra que, segundo alguns autores (Coutinho, 2004 [1974]) marca o início do período histórico-científico da “última flor do Lácio” (Bilac, 1964). Mas, sem o valor oficial, somente a tradição de uso estabeleceu o que se devia usar ou não. Os dicionários contribuíram muito para isso.

A ortografia da língua portuguesa foi definida, ao longo da história, a partir de critérios diversos, nem sempre pactuados pelos principais países falantes de português e, principalmente, pelo Brasil e por Portugal em comum acordo. No começo da escrita do português arcaico, a escrita buscava representar a pronúncia; esse período ficou conhecido como período fonético, que aconteceu por volta dos séculos XII a XVI. Buscava-se a harmonização entre a expressão oral e a escrita, tendo o alfabeto latino como modelo. Essa foi a fase do português medieval ou arcaico. Depois do período fonético, veio uma fase

pseudoetimológica, prevalecendo do século XVI até o início do século XX. Esse período se caracterizava pelo eruditismo renascentista que buscava aproximar o português da representação escrita que se fazia dos textos clássicos gregos e latinos (Silva, A., 2009), buscando, de certo modo, mostrar na escrita do português a origem grega ou latina das palavras.

A denominação “pseudoetimológica” se deu devido aos equívocos cometidos na escrita que, por muitas vezes, contrariavam a etimologia que se queria representar. Fato curioso, segundo Silva, A. (2009), aconteceu com a palavra ‘tesoura’, nomeada equivocadamente por sugestão de *thesaurus*, vocábulo que significava, na verdade, ‘tesouro’, devendo ter sido o étimo (latim) dessa palavra, devidamente representado como *tonsonaria*.

Henriques, na obra *Fonética, Fonologia e Ortografia* (2015), faz a seguinte sistematização dessa periodização:

Costuma-se dividir a história da ortografia portuguesa em três períodos:

- a) O **fonético**, que coincide com a fase arcaica da Língua.
→ estende-se desde 1196 (data provável de uma cantiga de maldizer de João Soares de Paiva contra o rei de Navarra: *Ora faz ost’ o senhor de Navarra*, primeiro texto datado e escrito em língua portuguesa) até o final do século XV;
- b) O **pseudoetimológico**, inaugurado no Renascimento.
→ inicia-se em 1489 (data do primeiro documento impresso em língua portuguesa, o *Tratado de Confissom*, que já mostra as características que predominariam a partir do século XVI) e vai até os primeiros anos do século XX;
- c) O **histórico-científico**, que se inicia com a adoção da chamada “nova ortografia”.
→ começa em 1904, ano da publicação de ortografia Nacional, de Gonçalves Viana (Henriques, 2015, p. 46).

Silva, M. (2015) destaca algumas alterações significativas ocorridas durante o período histórico-científico, que podem ser vistas no quadro 2:

Quadro 2 - Alterações ocorridas na ortografia após 1907

ASPECTOS	ANTES DE 1907	DEPOIS DE 1907
AO x AU	Mao, pao	Mau, pau
EO x EU	Chapeo, veo	Chapeu, veu
IO x IU	Partio	Partiu
AE x AI	Pae, mãe, sae, cae	Pai, mãe, sai, cai
E x I	Edade, igreja, igual	Idade, igreja, igual

Fonte: Silva, 2015, p. 171.

Apesar de no início do século XX Portugal ter proposto um modelo ortográfico para todos os países falantes de português, uma reforma mais consistente só foi consolidada em 1931, com o *Acordo Ortográfico entre Portugal e Brasil*. Uma das principais modificações ocorridas foi a simplificação da escrita em algumas palavras, como por exemplo, a eliminação

das consoantes mudas (FRUTO em vez de fructo) (Brasil, 2009), como pode ser observado no quadro 3:

Quadro 3 - Queda das consoantes mudas nas palavras

ASPECTOS	ANTES DE 1907	Acordo de 1931
CT x T	Activo	Ativo
CD x D	Anecdota	Anedota
GM x M	Augmentar	Aumentar
MN x N	Alumno, gimnasio	Aluno, ginásio
PT x T	Optimo	Otimo

Fonte: Adaptado de Silva, 2015, p. 173.

O Acordo de 1931 resultou na edição, no Brasil, do Formulário Ortográfico em 1943, tendo nesse ano, Brasil e Portugal assinado a “Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal”, na qual os referidos países se comprometiam a colaborar para a conservação, defesa e expansão da língua portuguesa. Em 1945, na *Conferência Interacadémica de Lisboa para a Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa*, Portugal tentou a unificação das regras ortográficas, visto que na primeira tentativa, em 1931, ficaram algumas questões em aberto, tais como, o não consentimento de grafias duplas ou facultativas: as palavras deveriam ter grafia única nos dois países. Essa nova proposta não foi aceita pelo Congresso Nacional Brasileiro e o Brasil permaneceu com o *Formulário Ortográfico de 1943*, até a nova proposição em 1971.

O Brasil e Portugal celebraram novos acordos ortográficos em 1971 e 1973, especialmente em relação à acentuação (acento gráfico e diferencial). Em 1975 e 1986 seguiram novas proposições, pois não havia consenso sobre a supressão dos acentos gráficos em palavras proparoxítonas, sendo que em 1975, Portugal não aderiu à Reforma por razões de ordem política, e em 1986, a proposta de reforma ortográfica, agora com adesão de mais cinco países emancipados do domínio português, que tinham a língua portuguesa como oficial em seu país (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), foi inviabilizada pela reação polêmica, sobretudo em Portugal.

Ao analisar cronologicamente as mudanças ocorridas na ortografia desde 1931, pela força de lei, decreto ou acordo, é possível observar que as modificações supervenientes não destoam excessivamente do modelo anteriormente concebido. Por exemplo, em 2009 foram tornadas lei algumas alterações propostas pelo Decreto 20.108/31, como substituir a letra ‘m’ pela letra ‘n’ nas palavras em que houver o ‘t’ etimológico, escrevendo: pronto, assunto e isento e não mais *prompto, assumpto, isempto*. Houve também a substituição do grupo sonoro

PH por F e como visto no quadro 2, a substituição dos ditongos AE por AI (‘*amaes, saes*’ por ‘*amais, sais*’) e AO por AU (‘*pao, mao, grao*’ por ‘*pau, mau, grau*’). Na lei 5.765/71, foi ratificado o acordo que já havia sido efetivado em 1943.

Somente em 1988, após a elaboração do *Anteprojeto de Bases da Ortografia Unificada da Língua Portuguesa*, chegou-se ao *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, assinado em 1990, em Lisboa. Os países que fizeram parte desse Acordo foram Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe. Timor-Leste foi autorizado a aderir em 2004, apenas após conquistar a independência. Em 2008 o referido Acordo virou lei no Brasil (Decreto 6. 583/08).

As novas regras coexistiram com as antigas entre os anos de 2009 a 2012, sendo definitivamente instituídas a partir do ano de 2013, ficando conhecidas no *Novo Acordo Ortográfico* que alterou a escrita ortográfica no Brasil e permanece vigente até os dias atuais.

A seguir, no Quadro 4, segue a enumeração de algumas mudanças feitas na escrita da língua portuguesa com o *Novo Acordo Ortográfico* (Brasil, 2009):

Quadro 4 - Principais alterações determinadas pelo *Novo Acordo Ortográfico* (2009)

1. O alfabeto passou a ser composto por 26 letras, adotando as letras K, W, Y na escrita oficial, mas não adotou o Ç como letra independente do C.
2. O trema foi abolido, exceto em nomes próprios, estrangeiros ou derivados.
3. Os ditongos abertos de palavras paroxítonas perderam os acentos (plateia, colmeia).
4. As letras I e U tônicas em palavras paroxítonas, quando antecedida de ditongos, deixaram de ser acentuadas (feitura).
5. As palavras terminadas em ‘eem’ (veem) e ‘oo (s)’ (voo (s)) também deixaram de ser acentuadas.
6. As palavras homógrafas para- preposição (para mim) e para-verbo parar (Para com isso!), perderam o acento, permanecendo nos pares pôde/pode, pôr/por e nas marcas de plural, como tem/têm.
7. A letra U tônica das formas verbais rizotônicas nos grupos gue/gui – que/qui passou a não ser mais acentuada: ‘argui’.
8. Em palavras compostas, quando o prefixo terminar em vogal e o segundo elemento começar com as letras R ou S, essas letras passaram a ser duplicadas, não sendo mais necessário o uso do hífen nesses casos, como em ‘antissocial’. Exceção: Quando os prefixos ‘inter’, ‘hiper’, ‘super’ se ligarem a um segundo elemento iniciado com a letra ‘r’, o hífen continua a ser utilizado: ‘inter-regional’.
9. Quando o prefixo terminar com a mesma vogal com a qual se inicia o segundo elemento, a palavra deverá ser escrita com o uso do hífen: micro-ondas.
10. Quando o prefixo terminar com vogal diferente da que inicia o segundo elemento, não será utilizado o hífen: autoescola.

11. Palavras compostas que pelo uso passaram a formar uma unidade lexical deixaram de usar hífen: paraquedas.

Fonte: Brasil, 2009 (adaptado).

Ao contrário do que se possa pensar, o Acordo Ortográfico de 1990, previsto para entrar em vigor até 1994, não surtiu efeito imediato, pois dependia do depósito dos instrumentos de ratificação junto ao governo português por todos os países implicados. Foram lavrados *Protocolos Modificativos* para tentar sanar o problema. O *Segundo Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* aconteceu em São Tomé e Príncipe, em 25 de julho de 2004, que permitiu a adesão do acordo pelo Timor Leste, além de alterar a exigência para que a proposta surgisse efeito: “O Acordo ortográfico da língua portuguesa entrará em vigor com o terceiro depósito de instrumento de ratificação junto da República Portuguesa” (Brasil, 2014, p.52).

Apenas em 29 de setembro de 2008 foi publicado no Brasil o decreto que instituiu o *Novo Acordo Ortográfico* resultante de todas as negociações mencionadas e, somente no ano de 2013, a nova ortografia foi definitivamente estabelecida no país (Brasil, 2014).

Passaram-se 82 anos desde a primeira proposta de unificação ortográfica entre os países falantes da língua portuguesa em 1931, até a instauração da nova ortografia no Brasil em 2013. Não há que se esperar que algo que passou por um processo tão complexo de implementação não tenha deixado pontos confusos ou opiniões contrárias. Por outro lado, não se pode deixar de notar a contribuição da fixação da ortografia na facilitação da produção escrita entre os países lusófonos, sobretudo em se tratando do ensino e aprendizagem da escrita. Se fosse permitido a cada indivíduo escrever da maneira que acredita que deva ser, existiriam muitos códigos gráficos para a língua, criando dificuldades de vários tipos, seja com a impressão de livros, jornais e de outros tipos, seja com a educação. Conforme afirma Cagliari (2002), “se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos” (Cagliari, 2002, p. 12).

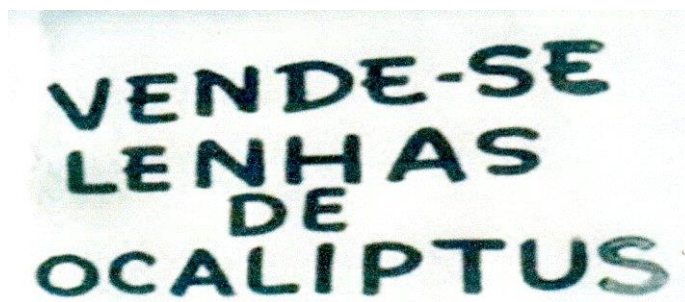
Sobre as sucessivas reformas ortográficas, Cagliari (2009) lança o seguinte questionamento: “não seria mais razoável que uma lei ou um decreto simplesmente dissesse que o modo de grafar as palavras em Portugal é válido também no Brasil e o que usamos é válido em Portugal?” (Cagliari, 2009, p.5). Para o autor, uma reforma ideal deveria aprovar o uso diferente na ortografia portuguesa e brasileira, como por exemplo, em se tratando dos acentos diferenciais, ou das consoantes mudas: *económico* (Portugal), *econômico* (Brasil),

receção (Portugal), *recepção* (Brasil) etc. o que, na verdade, continua acontecendo na prática escrita dos dois países.

Da mesma maneira que a ortografia sofreu alterações ao longo dos anos e suscita discussões, o ensino da escrita tem igualmente sido alterado a partir de paradigmas diversos. Os recursos pedagógicos utilizados por volta do século XVI, quando foi lançada a primeira cartilha, obra de João de Barros (1540 *apud* Cagliari, 1998), para o ensino da escrita da língua portuguesa, sobretudo no período de alfabetização, sofreram sensíveis alterações, que podem ser notadas, por exemplo, ao se confrontar os exemplares utilizados em outros tempos para esse fim com os materiais utilizados atualmente. É possível constatar que durante esse percurso histórico, alterou-se a maneira como é ensinada a língua nas escolas brasileiras, e conseqüentemente, o ensino da escrita ortográfica, foco deste estudo. As estratégias de ensino desenvolvidas na sala de aula tornaram-se diferentes, a partir do método de ensino adotado, o que somado às reformas ortográficas sofridas, dificultou o estabelecimento de uma sistematicidade ao se abordar a escrita ortográfica com os estudantes.

É válido pontuar que, ao longo da história do ensino escolar no país, sucederam-se, nem sempre linearmente, “(...), o método sintético, analítico, fônico, global, lúdico, psicopedagógico, Freinet, semiótico, construtivista, linguístico, etc.” (Cagliari, 1998, p. 33). Todos buscando levar o estudante à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, as dificuldades nessas áreas, infelizmente, permanecem sendo detectadas nas fases posteriores de escolarização, como após o período de alfabetização, quando os estudantes continuam produzindo uma escrita que não observa a ortografia da língua. Esse problema acaba ultrapassando os muros da escola, causando dificuldade para os aprendizes também em sua carreira profissional, conforme se pode observar na figura 1, quando notadamente houve uma transcrição da pronúncia do indivíduo na palavra ‘eucalipto’. Observa-se nesse cartaz que se trata de uma pessoa com certo nível de escolarização, pois na frase escrita, das quatro palavras redigidas, apenas uma apresentou divergência em relação à escrita ortográfica.

Figura 1 - Amostra de escrita baseada na variação dialetal do falante.



Fonte: Imagem retirada da página “Erros Ortográficos” no Facebook (2022).

No trabalho de Moura Lopes (2020), a autora se refere à presença dessas formas divergentes na escrita dos alunos, entendendo como “formas divergentes” toda escrita que se afasta da escrita ortográfica, a qual Cagliari (2003) nomeia de “erros” ortográficos. Não é incomum, portanto, como pôde ser demonstrado no trabalho da autora, encontrar estudantes matriculados no 6º ano (EFII), sobretudo em escolas públicas, que ainda apresentam sérias dificuldades na escrita de palavras ao utilizar a ortografia oficial da língua portuguesa. Como destacado, escrever com “erros” ortográficos em situações que exijam a escrita ortográfica pode causar prejuízos ao aprendiz, quer na área profissional, restringindo suas possibilidades de atuação, quer na vida social, estigmatizando-o como indivíduo que “não sabe escrever”.

A discussão aqui posta diz que os “erros” ortográficos encontrados na escrita desses alunos podem estar diretamente ligados ao modo como são ensinados, ou não ensinados, sobre as relações entre as letras e os sons da língua portuguesa. Faraco (2015), afirma que, para o professor alfabetizador ser capaz de auxiliar os estudantes a superar as dificuldades ortográficas, ele precisa primeiro entender essas dificuldades e, para isso, necessita conhecer melhor a organização do sistema gráfico da língua, a fim de melhor sistematizar o ensino. De acordo com Cagliari (2010):

Para que uma pessoa seja alfabetizada, ela precisa ter muitas informações de natureza linguística. Essas informações constituem uma teoria da aquisição da língua escrita. No processo escolar, essas informações costumam ocorrer de modo não explícito ou, simplesmente, não acontecem, o que cria sérios problemas para alguns aprendizes (Cagliari, 2010, p. 9).

Concorda com essa afirmação de Cagliari (2010), o que disse Rebelo (2022) em relação ao ensino formal da língua portuguesa: “é bem sabido que o que não se ensina não se aprende” (Rebelo, 2022, p. 103).

Buscando encontrar soluções para o sucesso do ensino e da aprendizagem, os governos federais e estaduais, frequentemente, lançam mão de programas oficiais de alfabetização (que via de regra, excluem os docentes do seu processo de elaboração). Alguns dos programas de formação de professores, lançados pelo poder público, de acordo com Faria; Oliveira; Cavalcante (2022) são: PROFA, em 2001; Pró-Letramento, em 2005; PRALER, em 2007; PNAIC, em 2012.

Mais recentemente foram lançados os programas Tempo de Aprender (2020) e Alfabetização Baseada na Ciência (2020).

No estado da Bahia, no ano de 2012, um programa que propunha a alfabetização e o letramento em língua portuguesa e matemática, intitulado Pacto pela Educação, conhecido

pelos professores apenas como Pacto, foi o precursor do PNAIC. Algumas escolas públicas da rede municipal adotaram no ano de 2013, por sugestão do governo estadual da Bahia, o material de ensino proposto por esse programa, que deveria ser obrigatoriamente aplicado aos estudantes do Ano I do Ensino Fundamental I (EFI). Essa proposta consistiu em uma disponibilização de material didático para professores e alunos, como uma espécie de roteiro que deveria ser seguido.

Defendeu-se nesta tese que o ensino da escrita ortográfica deve acontecer de maneira explícita e com base em pressupostos fonético-fonológicos, levando os estudantes a reconhecerem e se apropriarem de maneira consciente do sistema sonoro do alfabeto, das correspondentes relações entre letras e sons, adquirindo os fundamentos necessários para entender e produzir a escrita ortográfica, pois, conforme afirma Lemle (2009, p. 30) “(...) o fato de existir a leitura por adivinhação não nos dispensa de ajudar o alfabetizando a ser racionalmente bem-sucedido na leitura por decodificação” e “[q]uem de fato aprendeu a ler e a escrever é capaz de ler coisas que nunca leu e de escrever coisas que nunca escreveu. É desse tipo de saber racional, ilimitadamente criativo, que estamos tratando” (Lemle, 2009, p.29).

Para finalizar esta seção, tem-se a afirmação de Cardoso-Martins (1991) que corrobora esse pensamento: “Os resultados de três estudos realizados no Brasil (Carragher e Rego, 1981; 1984; Bezerra, 1982) sugerem que a **consciência dos sons** [grifo nosso] que compõem a fala desempenha um papel importante na aprendizagem da ortografia do português” (Cardoso-Martins, 1991, p.42).

3 CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NECESSÁRIOS PARA O ENSINO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pelo que foi discorrido até o momento, pode-se afirmar que para onde quer que se volte, seja em relação à alfabetização, desenvolvimento da escrita ortográfica ou variação linguística, não se pode conceber o ensino sem o conhecimento básico, pelo professor, dos pressupostos fonético-fonológicos tratados nesta tese. Não é plausível que um professor possa ser considerado apto a ensinar uma língua sem ter conhecimento prévio dos conceitos relacionados à sua língua. Em uma breve abordagem sobre Fonética e Fonologia é possível notar a importância de desenvolver no estudante a consciência da percepção dos sons e, em se tratando do ensino da ortografia, a correlação existente entre letras e sons. Essas competências são imprescindíveis em um trabalho que aborde a correspondência oralidade-escrita.

Esta tese se propõe a discutir a contribuição da compreensão desses conceitos, para que professores de LP possam auxiliar seus alunos no desenvolvimento da escrita ortográfica (estudantes do 6º ano-EFII), acreditando que o avanço em nível de escolaridade sem a assimilação desses conhecimentos linguísticos dificulta a dissociação pelos estudantes da forma gráfica como representação fiel da manifestação oral da língua, o que pode resultar, conseqüentemente, na presença de “erros” ortográficos nos textos produzidos por esses aprendizes. Cabe ressaltar que, neste trabalho, serão utilizadas as definições letra-som, por compreender que melhor se adequam aos conceitos e propósitos aqui desenvolvidos, conforme o autor que norteia a argumentação desta pesquisa, Luiz Carlos Cagliari, afirma: “No caso do nosso sistema de escrita, o melhor é ficar com os termos LETRA e SOM [...]” (Cagliari, 2015, p. 4). Para esse autor

Os sistemas ortográficos são muito diferentes do sistema fonológico. Portanto, termos como “grafemas” como elementos fonológicos do sistema de escrita (ortografia) são equivocados. A variante de um “grafema” não é semelhante à variante de um fonema (alofone). As regras fonológicas não fazem sentido, quando aplicadas aos grafemas (p.ex.: analogia, alçamento, truncamento, etc.) (Cagliari, 2010, p.19).

De acordo com Basso (2019) “o termo consciência fonológica é definido como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores” (Basso, 2019, p.1). Cagliari salienta que o termo “consciência fonológica”, “na prática, significa que uma pessoa consegue associar uma letra a um som, e vice-versa. Ou seja, trata a escrita ortográfica como se fosse uma “Transcrição fonética”” (Cagliari, 2015, p.4), o que se constitui em um equívoco em se tratando de ortografia. De acordo com Morais (2022),

(...) as relações entre desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e domínio da escrita alfabética são interativas, nunca poderemos deixar de considerar, com especial atenção, a variável “grau de maior regularidade ou irregularidade das ortografias de cada língua”. Sim, esse é um tema que demorou a ser abordado entre os que estudam consciência fonológica e para o qual precisamos estar muito alertas (Morais, 2022, p. 73).

A afirmação posta pode ser encarada por duas perspectivas: a primeira é o fato de que não se pode relacionar o desenvolvimento da escrita ortográfica pura e simplesmente ao desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão da associação grafema-fonema postulada por alguns autores; a segunda é que não é menos verdade que esse conhecimento tem papel significativo no processo, pois a partir dele o professor poderá orientar os alunos a fim de que compreendam que na escrita a ortografia pode representar os sons da língua, mas que não é regida por esses sons como acontece na fala; há uma normatividade para além do reconhecimento dos sons que precisa ser sistematizado pela relação letra-som, uma relação direcionada e específica que, neste trabalho, é definida como “consciência da percepção do som e das relações letra-som”, e essa consciência é desenvolvida pela ação de “Alfagrafar” fazendo alusão e utilizada como complementação ao termo “Alfalettrar”, cunhado por Soares (2020).

Ferreiro e Teberosky fazem menção em sua obra sobre a percepção aqui referida:

[N]ão se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer. Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo já possui, mas sem ser consciente de possuí-lo. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27).

Lemle (2009) aborda três capacidades essenciais a serem desenvolvidas no período da alfabetização: “A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua” (Lemle, 2009, p. 6). Todas essas capacidades estão envolvidas na ação de alfagrafar, e se não forem adequadamente desenvolvidas no período de alfabetização, poderão causar dificuldades aos estudantes nas séries subsequentes, sobretudo na aprendizagem da ortografia. O professor deve estar preparado para demonstrar ao aluno a complexidade da língua. Permitir que o aluno simplesmente escreva da maneira que entenda ser correto só deve ser

utilizado como estratégia de ensino até certo ponto. A partir daí, faz-se necessário a instrumentalização do aluno em relação à escrita ortográfica (Cagliari, 1998).

Muitas vezes, quando se discutem os problemas relativos à educação, o foco é direcionado para a identificação dos culpados da não aprendizagem dos estudantes. Em sites de notícias brasileiras, e até mesmo internacionais, não raro, encontram-se reportagens que abordam possíveis “vilões” para o aparente fracasso da educação brasileira. No entanto, o debate não deveria ser conduzido neste sentido. Não se trata de identificar um “malfeitor” para levar a culpa pelos males da educação. Cagliari (2003) afirma que:

[...] quando se pensa em qualidade de ensino, sempre se apela para a atuação dos professores, para sua incompetência e para a má vontade dos alunos de hoje em dia. Mas como alguém pode desempenhar seu trabalho corretamente sem os recursos mínimos disponíveis? (Cagliari, 2003, p. 12).

Além da problemática sobre o currículo dos cursos de Letras e de Pedagogia, como referido anteriormente, tem-se o problema da falta de investimento. Investimento é essencial para a construção de um bom projeto, em qualquer área. No entanto, em se tratando de educação, o Brasil tem a infeliz cultura de precarização em todas as etapas de ensino. A autora desta pesquisa já se deparou, por mais de uma vez, com situações nas quais ao mencionar a ausência de recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, foi orientada a utilizar sucata para suprir a falta desses recursos, sobretudo em escolas públicas.

Qualquer professor que já lecionou em uma escola pública já ouviu, com certeza por mais de uma vez, a palavra “reciclagem” e “trabalho com sucata”. Ao se digitar, por exemplo, no site de buscas *Google* (2022) o termo de busca “curso de sucata para professores” obtêm-se 1.100.000 resultados (um milhão e cem mil resultados), enquanto que, ao se digitar neste mesmo site de busca o termo de pesquisa “curso de fonética e fonologia para professores” obtêm-se 670.000 resultados (seiscentos e setenta mil resultados). É fato que essa estatística não tem significação determinante, pois, só revela que há o que se procurar nada informando sobre a qualidade do que se encontra, mas é um ponto a se considerar na discussão suscitada.

A diferença entre esses resultados para um país que ainda luta contra o analfabetismo é, no mínimo, curiosa. Não se quer, no entanto, afirmar que a ideia seja ruim, mas a utilização de sucata só deve ser aplicada de maneira irrestrita quando se trata de materiais, objetos com vida útil prolongada através desse processo. Em se tratando de recursos educacionais, é diferente. Um estudante exposto o tempo todo a um trabalho com material precarizado está sujeito a perder o brilho no olhar. É necessário disponibilizar, para alunos e professores, recursos mínimos, conforme afirma Cagliari (2003), para que desempenhem um bom

trabalho. Materiais de boa qualidade, formação continuada de qualidade e uma efetivação das propostas teorizadas nesses encontros formativos. Utilizar sucata é positivo dentro de propostas específicas de trabalho, mas não como subterfúgio para o não investimento em recursos didáticos.

Na esfera pública de ensino, não é incomum encontrar um professor que, lecionando no 6º ano do Ensino Fundamental II, não tenha conhecimento aprofundado sobre Fonética e Fonologia. No livro didático, em geral, esse assunto é resumido em uma página e um exercício de contagem de fonemas e letras das palavras, como pode ser observado no livro do 6º ano (EFII) da coleção “Se liga na língua”, no qual o assunto é explicado em metade de uma página, conforme exemplo:

As unidades mínimas de sons da língua são chamadas de fonemas. As letras são as representações escritas dos fonemas. [...] hoje: a letra h não representa nenhum som/ barro: duas letras representam um único som/ táxi: uma letra representa dois sons/ exame e azar: letras diferentes representam o mesmo som/ caixa e exercício: a mesma letra representa sons diferentes (Ormundo, Siniscalchi, 2018, p. 98).

Em outro livro de Português, “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, também do 6º ano, o texto que está sob o título: “Troca de letras e sons das palavras”, organizado e formato de “caixa de diálogo” no canto direito da página, é o seguinte:

Dependendo do grupo social a que pertencemos e da nossa formação escolar, os nossos falares podem ser diferentes. Costumamos falar como falam as pessoas que nos cercam porque aprendemos a falar com elas e, no dia a dia, também nos comunicamos com elas. Se desde pequenos frequentamos a escola, lemos muitos livros, o jeito de falarmos poderá ser diferente do jeito de falar de pessoas que nunca foram à escola e não convivem com livros (Figueredo; Balthasar; Goulart, 2012, p.200).

O texto em questão parece não coadunar com a proposta do título. Quando se fala em “troca de letras e sons” cria-se a expectativa que o tema abordado seja letras e sons, diretamente, o que não acontece no desenrolar do texto. Curiosamente, esse texto se encontra no capítulo intitulado “Linguagem, língua, discurso e sentidos”, e nem nesse capítulo, nem em nenhuma outra parte do livro se encontra nenhuma referência a letras e fonemas. Boa parte dos livros do 6º ano não aborda esse assunto, e quando o fazem (como visto no exemplo anterior de Ormundo; Siniscalchi, 2012), fazem de maneira superficial, dessa forma, deixam o aluno sem ter de onde partir para compreender, de fato, as particularidades envolvidas no sistema sonoro da língua portuguesa, e que ocorrem na variação linguística. Na falta de parâmetros e hipóteses, cria-os, fazendo coisas como basear a sua grafia na oralidade.

De acordo com Cagliari (2003):

[...] o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas (Cagliari, 2003, p. 28).

Retomando a discussão, lança-se o seguinte questionamento: Como se quer que um professor desempenhe bem o seu papel, se a ele não é proporcionada a formação adequada, nem na grade curricular da formação inicial, nem em sua formação continuada?

A partir da década de 90, uma compreensão equivocada do Construtivismo, teoria desenvolvida por Jean Piaget, e amplamente divulgada (Munari, 2010), transformou-a num método de ensino. Nessa abordagem, os “erros” ortográficos na escrita dos alunos passaram a ser considerados apenas como hipóteses de escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985), baseadas nas ideias de Piaget, detalharam a evolução da escrita da criança em níveis, enumerando cinco níveis para que o aprendiz alcançasse a escrita alfabética, que se constitui, para as autoras, na etapa final da evolução da escrita do aluno. Nesse nível, afirmam que “a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 213). Desta forma, alguns professores acabaram interpretando que deveriam apenas permitir que as crianças escrevessem livremente, o que as levaria a uma evolução linear em relação aos níveis propostos, e as faria evoluir naturalmente até chegar ao nível alfabético, o que não é o entendimento das próprias autoras, conforme pode ser visto na citação anteriormente mencionada. Sobre essa concepção, Morais e Leite (2005) asseveram que:

Não vemos, portanto, o que justificaria deixar o aluno sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes escritas [...] não nos parece eficaz, ao buscarmos praticar um ensino do tipo construtivista, condená-lo a, solitariamente, viver a descoberta da relação entre o que se fala e o que se escreve (Morais; Leite, 2005, p. 82).

Com isso, Cagliari (2002) chama atenção para o seguinte: “Com a ruptura com as cartilhas e diante de um construtivismo mal compreendido, de repente, a Educação ficou nua, como o rei da história” (Cagliari, 2002, p. 5).

Diante do exposto até o momento, considera-se uma situação insustentável permitir que um estudante finalize a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), também conhecida como Ensino Fundamental II (EFII), e continue escrevendo conforme convenções diferentes do que é definido pela ortografia. É claro, conforme antes mencionado, que o ensino da variante padrão não deve ser substitutivo e não implica na erradicação das variedades populares (Camacho, 2012), mas precisa existir. Dito isso, acredita-se que ensinar ortografia a partir da compreensão das relações letra-som é essencial para atender à demanda

de levar os estudantes a perceberem a variação das representações vocabulares utilizadas pelas variedades populares, que são possíveis dentro do sistema de uma língua, e da exigência de uma única representação do vocábulo em se tratando do sistema ortográfico utilizado pela variante padrão.

Segundo Callou e Leite:

(...) sem dúvida alguma existirá uma relação estreita entre fonética e fonologia e alfabetização. Esta relação vem a se estabelecer mais diretamente no domínio da ortografia. O problema básico é conseguir que o alfabetizando domine o sistema ortográfico de forma automática, de tal modo que ele seja capaz de identificar os símbolos gráficos para fazer a leitura e também seja capaz de representar os segmentos sonoros através de elementos gráficos na escrita (Callou; Leite, 1999).

Como afirmado anteriormente, a questão do não domínio da ortografia tem alcançado os estudantes para além do período de alfabetização. Para o aprendiz, não é fácil compreender que letras e sons não estabelecem sempre uma relação biunívoca, até mesmo porque, geralmente, durante a alfabetização (e até depois dela), cada letra é relacionada a um único som; o professor diz que a letra S é de SAPO, mas não destaca que também pode ser encontrada em CASA, situação em que a letra, devido à sua posição na palavra, intercalada por vogais, assume som diferente, e não mais representa o som de uma consoante fricativa alveolar surda [s], mas de uma consoante fricativa alveolar sonora [z], ou seja, deixa de ser uma consoante fricativa alveolar surda para “tornar-se” uma consoante fricativa alveolar sonora, no âmbito da oralidade.

Cagliari (2002) afirma que:

As pessoas se acostumam com a ortografia a ponto de transferirem para ela o conhecimento da fala, achando, por exemplo, que se alguém escreve A, deve falar [a], e vice-versa, sem se aperceberem que, em português, a letra A pode ter uma dezena de realizações fonéticas (Cagliari, 2002, p. 12).

Na língua portuguesa, o simples ‘a’ pode, por exemplo, ora representar uma vogal posterior baixa, como em ‘sal’ [‘sau], uma vogal anterior baixa, como em ‘saliva’ [sa’liva], uma vogal média central nasalizada como em ‘Ana’ [‘ãne], porém sem nasalidade em ‘Amélia’ [a’mɛlɐ]. Como pode um professor continuar ensinando apenas o A de ‘água’?

Como afirma Simões (2006), “não há correspondência entre o número de fonemas e o número de letras (alguns autores preferem usar o termo “grafema”) no português, ou seja: há mais fonemas que letras no total” (Simões, 2006, p. 21). Ela cita exemplos como “o som sê – [s] que pode ser grafado com c, s, ss, ç, x, sc, sç, xc” (Simões, 2006, p.21). Esses sons podem ser encontrados em palavras como: cereja, segredo, posse, poço, explorar, desce, cresço, exceção.

O que se postula aqui é que o professor deve orientar o aprendiz para que escreva utilizando-se dos conhecimentos da própria escrita ortográfica, pois, para Cagliari (2002):

(...) é falsa e perniciosa a ideia segundo a qual o professor não pode interferir na produção escrita (ou em qualquer outra atividade) dos alunos. Afinal de contas, a escola existe para que o professor ensine (Cagliari, 1994a, b). Ensinar significa não somente dar conteúdos e propor atividades, mas também corrigir e disciplinar (Cagliari, 2002, p.14).

É preciso que o professor, uma vez embasado nos pressupostos fonético-fonológicos da língua, não camufle tal complexidade, mas leve o aluno à compreensão de que é possível ter mais de uma realização sonora para determinada letra, e que determinado som pode ser representado graficamente por mais de uma letra. É preciso que ele compreenda que a representação gráfica da língua não tem a finalidade de fazer a representação direta do som, mas de representar uma única forma que possa ser lida por qualquer falante, e que “[a] transposição para o dialeto do leitor só é possível graças à ação da ortografia que neutraliza a variação linguística na escrita” (Cagliari, 2015, p. 21). Assim, o estudante poderá deixar de grafar exclusivamente com a letra ‘z’ toda palavra que apresentar o som [z], como no exemplo ‘casa’ citado acima. Por causa da variação linguística, mas não só, facilmente se constata que ir da escrita para a fala (ler) é diferente de ir da fala para escrita (escrever) (Cagliari, 2011).

Conforme Cagliari (2003):

A ortografia é uma convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, de tal modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica. O sistema de escrita, por exemplo, permite que se escreva *disi*, *pechi* etc, mas a ortografia obriga a escrever *disse* e *peixe* (Cagliari, 2003, p. 57).

O autor também afirma que “o próprio uso que os alunos fazem das escolhas das letras para escrever pode servir de pretexto para o professor ensinar a distinção entre fala e escrita, prestigiar a fala e a escrita ortográfica, mostrar as variações dialetais e porque se usa a forma ortográfica convencionada” (Cagliari, 2003, p.33). Desta maneira, o professor pode explicar para o aprendiz que escrever utilizando de formas diversas do que preconiza a ortografia oficial da língua portuguesa pode ser considerado um “erro” de ortografia, entendendo “erro” na perspectiva de que ele fez algo que não atendeu às regras da ortografia da língua portuguesa, e não na perspectiva pejorativa de que ele não é bom aluno porque não fez o “certo”, pois, precisa-se também ter em mente que “[a] preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança” (Lemle, 2009, p. 23).

Por outro lado, “[q]uando o aluno aprende a ler, a ortografia tem um papel fundamental. Como vimos antes, é a ortografia que define de que letra se trata (categorização gráfica) e qual som a letra tem (categorização funcional)” (Cagliari, 2015, p. 41).

Pode-se afirmar, segundo o que foi discutido até o momento, que a alfabetização não se completa, se o estudante não for capaz de produzir uma escrita ortográfica. Em se tratando de palavras com ortografia que gere dúvidas para o aluno, o trabalho com as regras ortográficas ao longo dos anos de ensino ajudará a resolver; assim, o professor não deve permitir que o estudante chegue ao 6º ano (EFII), escrevendo da maneira que achar conveniente, sem entender que existe uma forma convencionada e obrigatória, chamada ortografia. A avaliação da produção do aluno, pelo professor, deve partir de uma perspectiva elucidativa, conforme Cagliari (2015), que afirma que quando o trabalho do estudante é avaliado pelo professor, o acerto deve mostrar uma habilidade e o erro, um novo desafio.

Segundo o autor, é possível que regras ortográficas, sobretudo as de uso recorrente, com as que podem ser vistas no Quadro 5, fiquem claras para o aprendiz, através da instrução do professor, de maneira criativa, porém direta, sem esperar que ele as identifique diluídas nos diversos textos que lhe são oferecidos:

Quadro 5 - Regras que se aplicam ao sistema ortográfico da língua portuguesa

1. Nenhuma palavra começa por Ç, RR, SS;
2. X no começo de palavra tem sempre o som de CH, mas no meio de palavras apresenta outros sons também, como KS, S, Z (cf. táxi; próximo; exame);
3. Sempre que houver a pronúncia TCH ou DJ aparece na escrita TI ou DI;
4. S no início de palavras tem o som de ÇE, mas entre duas vogais tem o som de ZÊ (cf. sapo; casa);
5. Antes de P ou de B nunca aparece N, mas pode aparecer M(cf. campo; bomba)
6. Há palavras que podem ser escritas com o final AO ou AM (verbos): se indicar futuro é com ãO; se indicar passado é com AM (cf. comprarão; compraram);
7. No final de muitas palavras, pronuncia-se I ou U, mas a ortografia escreve com E ou O (cf. médico; doce).

Fonte: Cagliari, 2015, p.44

Como se pode ver, são informações básicas que compõem o sistema ortográfico, que de alguma maneira parecem estar sendo negligenciadas no ensino da língua.

Magda Soares trouxe em sua obra *Alfabetização: A questão dos métodos* (2018) as definições de alguns autores como Gentry (2004), Frith (1985) e Ehri (1991), sobre os níveis de escrita, atestando que o nível ortográfico deve constituir meta a ser alcançada para se considerar um estudante alfabetizado. Nessas definições, observa-se que a correspondência com a compreensão das relações letra-som se não estiver explícita está, pelo menos, referenciada.

Gentry (2004 *apud* Soares, 2016) afirma que para alcançar o nível 4, o último nível da enumeração, ao qual ele chama de estágio alfabético consolidado, o estudante precisa ter plena compreensão de como o sistema funciona. Para Ehri (1991 *apud* Soares, 2016) a fase alfabética consolidada acontece apenas quando o leitor se libera da decodificação para se concentrar no que lê. Em ambas as definições é possível observar que os autores seguem uma linha de raciocínio que está de acordo com o que é defendido nesta tese, de que essa liberação da decodificação para se concentrar na compreensão só acontecerá quando o estudante compreender as relações letra-som, ou seja, quando conseguir realizar a leitura de uma palavra como ‘exato’, entendendo o seu significado, pois já consolidou o conceito de que a letra ‘x’ pode representar na escrita a realização sonora de um som [z] e não somente do som [ʃ].

Entre as competências específicas de LP para o Ensino Fundamental, elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se: “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada [...]” (Brasil, 2017). Não há que se falar em participação em uma cultura letrada, se o estudante não for capaz de produzir uma escrita apropriando-se da ortografia de sua língua. Adiante, a BNCC é ainda mais específica quando afirma que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação, pelo aluno, da ortografia do português do Brasil, escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (Brasil, 2017).

Portanto, concordando também com a afirmação da BNCC, na presente pesquisa, buscou-se investigar se um trabalho voltado para a consciência da percepção do som e da relações letra-som da língua portuguesa é capaz de levar o aluno a desenvolver a escrita ortográfica.

4 A CORRESPONDÊNCIA ENTRE O SISTEMA SONORO E O SISTEMA GRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER

A alfabetização é um dos objetos de estudo da Pedagogia e também da Psicologia, esta última, sobretudo em relação às dificuldades de aprendizagem. O aluno que, de acordo com a observação do pedagogo, tem dificuldade de aprendizagem, é encaminhado para avaliação, na grande maioria das vezes, a um Psicólogo, nunca a um Linguista.

A Linguística, introduzida nos cursos superiores apenas a partir da década de 60, até o presente momento não faz parte da grade curricular de boa parte dos cursos de Pedagogia em algumas universidades, mesmo sendo este o curso que se propõe a formar professores alfabetizadores.

A não disponibilização da disciplina Linguística em alguns cursos de Pedagogia é algo a ser destacado, pois, segundo Alvarenga *et al* (1989), a Linguística “tem trazido, nos últimos anos, contribuição significativa à produção científica sobre alfabetização” (Alvarenga *et al*, 1989, p.6). Saussure (1991[1916]) já destacava a importância da Linguística:

A matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão (Saussure, 1991[1916], p. 13).

Cagliari ressalta que “a Linguística é o estudo científico da linguagem” (Cagliari, 2003, p.42). Oliveira (2009, p. 2) a define como “o estudo científico da estrutura da língua”. As afirmações desses autores conduzem à reflexão sobre a constituição de um currículo que pretenda formar professores de LP, que aborde também sobre a Linguística aplicada ao ensino da língua. Como pode ser possível, por exemplo, ao professor alfabetizador apresentar os constituintes linguísticos de determinada língua sem uma formação que o capacite adequadamente para isso?

Ao analisar a grade curricular de um determinado curso noturno de Letras de uma universidade pública no interior da Bahia, responsável por formar inúmeros professores de LP, observa-se que dos oitos semestres, apenas três oferecem a disciplina de Linguística como obrigatória; porém, como pode ser observado no ementário, sem destacar explicitamente a perspectiva da Linguística aplicada ao ensino de língua materna. Não há como falar de um professor de matemática que não tenha estudado adequadamente a Matemática que vai precisar para dar aulas, e um pouco mais! Portanto, também não deveria ser permitido ensinar

a língua sem primeiro entender os fundamentos da Linguística Moderna, de seu uso no ensino e na aprendizagem da alfabetização e de outras atividades na escola.

Em um dos cadernos sobre currículo lançados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, intitulado “Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano” tem-se a afirmação de que “não há currículo ingênuo” (Brasil, 2007, p. 20). Paraskeva (2002) ressalta que “(...) o processo de escolarização não é inocente” (Paraskeva, 2002, p.113), o que levanta questionamentos sobre a aparente neutralidade da ausência da Linguística nos cursos de Pedagogia e/ou o seu oferecimento deficitário em alguns cursos de Letras, pois, conceber a alfabetização e o ensino da escrita ortográfica sem uma abordagem dos componentes linguísticos é estranho, visto que, as questões fonológicas estão imbricadas com os conhecimentos da escrita, da leitura e da fala, assim como com as questões básicas da produção da fala.

Boa parte dos programas oficiais dedicados à formação continuada dos professores alfabetizadores, como o Pacto para a Alfabetização (2012), limita-se mais a prescrever atividades e menos a discutir o sistema/uso da língua; esta situação se agrava quando tais cursos chegam às escolas de cidades pequenas do interior do país, onde, boa parte das vezes, o que determina quem irá ministrar as referidas formações aos professores alfabetizadores são os vínculos políticos e não a competência profissional.

Neste sentido, destaca-se o recente curso oferecido pelo governo federal, Tempo de Aprender (2020), igualmente prescritivo. Trata-se de uma formação *online*, na qual é possível perceber que a ministração das videoaulas não é realizada por professores experientes. Em um dos vídeos, tem-se supostos professores (ou atores?) explicando sobre a “segmentação dos sons”, diante do que seria, supostamente, uma sala de aula (ou uma encenação?). O número reduzido de estudantes muito bem acomodados e extremamente atentos, silenciosos, manifestando-se apenas sob solicitação da professora, em um espaço amplo, iluminado, com móveis novos e ambiente decorado, lembra muito mais um estúdio de gravação do que uma sala de aula encontrada nas diversas escolas espalhadas pelo país, sobretudo as da rede pública de ensino.

Neste espaço os docentes apresentam uma palavra, pedindo aos estudantes que “pronunciem os sons separadamente” enquanto a legenda do vídeo instrui o professor cursista: “Pronunciar a palavra lentamente e levantar um dedo para cada som que pronunciar, identificando quantos sons tem a palavra”. (Brasil, 2020). Na atividade os alunos tentavam, logo após a professora ou o professor, realizar a difícil tarefa de oralizar isoladamente algo

como uma consoante oclusiva velar surda /k/ na palavra ‘casa’, ou a consoante oclusiva bilabial sonora /b/ da palavra ‘boi’.

É sabido que os mencionados fones representados pelos fonemas, só têm sonoridade no contexto vocálico. Para pronunciar uma oclusiva velar surda, além de não haver vibração das cordas vocais, o posicionamento da língua, levantada no dorso e retraída, dificulta a formação sonora isoladamente; qualquer tentativa de produção resultará em um som artificial e diverso do que acontece quando o fone é realizado em uma palavra. Da mesma forma, para produzir a bilabial é necessário juntar o lábio inferior ao superior, o que impede a formação do som de maneira isolada.

Antes de abordar os sons da fala ou a segmentação dos sons da fala, é preciso que o professor compreenda, pormenorizadamente e de maneira clara, os processos de produção da fala. É preciso entender que a produção dos sons da fala envolve os processos neurolinguístico, aerodinâmico, fonatório, articulatorio, acústico e auditivo. É necessário assimilar sobre os lugares e modos de articulação, é preciso discutir sobre os processos fonológicos que podem resultar na ocorrência de “erros” ortográficos na produção escrita (Cagliari, 2003; Faraco, 2015). É necessário ainda, abordar sobre a categorização gráfica e funcional das letras (Cagliari, 1998), pois “o processo de alfabetização é complexo e exige uma quantidade considerável de conhecimentos” (Cagliari, 1998, p. 359), devendo levar em consideração as representações formais, porém sem desconsiderar as variações.

Para Oliveira:

O conhecimento dos diferentes falares atrelado ao conhecimento da Fonologia da língua poderá ser utilizado para a compreensão dos processos variáveis da língua. Esse conhecimento pode ser utilizado para amenizar atitudes preconceituosas em relação a diferentes formas de dizer a mesma coisa (Oliveira, 2009, p. 15).

Conforme afirma Freire:

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia, mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos (Freire, 1997, p. 25).

Como se pode ver, há uma gama de conhecimentos que não podem ser desconsiderados no ensino de Língua Portuguesa, sob o risco de negligenciar aspectos importantes da complexidade deste ensino, que envolvem desde a aprendizagem da escrita ortográfica como possibilidade única para a representação em um texto formal, até a

compreensão da variação linguística como possibilidade do sistema linguístico, e não como mera falta de escolaridade.

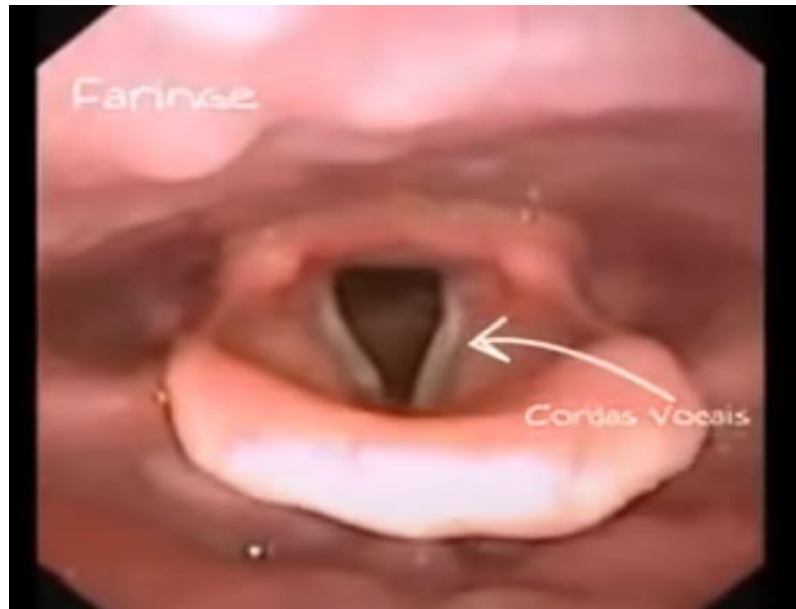
4.1 Os sons da fala: um estudo necessário

A Fonética é o ramo da Linguística que “estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição” (Cagliari, 2003, p. 42). De acordo com Oliveira (2009) a Fonética está situada em três domínios: Fonética Articulatória, Fonética Acústica e Fonética Auditiva.

A Fonética Auditiva tem como centro dos seus estudos a percepção do som pelo aparelho auditivo, que nem sempre é percebido da mesma forma pelos ouvintes, necessitando de análise mais acurada para a sua especificação; a Fonética Acústica, por sua vez, considera as propriedades físicas do som, ou seja, como a propagação das ondas sonoras chega ao aparelho auditivo. Esses ramos da Fonética fazem, geralmente, uso de aparelhos eletrônicos e *softwares* para fazer análise sonora, como comprimento de onda, vibração das cordas vocais. Um desses *softwares* é o *Praat*, desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do *Institute of Phonetic Sciences*, da Universidade de Amsterdã, tendo sido sua versão mais recente lançada em 2012 (*Praat*, 2012).

Também podem ser utilizados para fins de estudos específicos nessas áreas, tanto imagens obtidas por microcâmeras, quanto imagens realizadas por aparelhos de ultrassonografia, recursos tecnológicos que podem observar, por exemplo, o movimento das cordas vocais durante a produção dos sons, como se observa na figura 2:

Figura 2 - Imagem das cordas vocais.

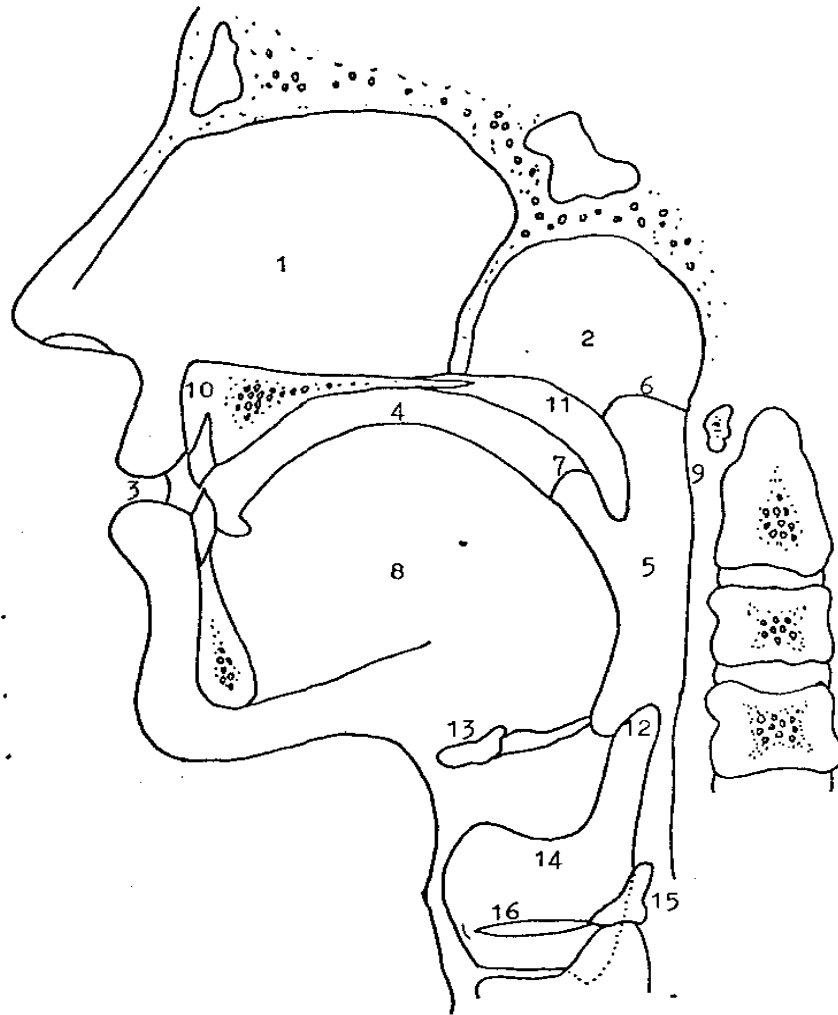


Fonte: site Repositório da voz (2022).

De acordo com Cagliari (2007), para falar, um indivíduo utiliza do diafragma ao cérebro, ou seja, quase metade do corpo. O conjunto dos órgãos envolvidos na produção dos sons da fala é denominado aparelho fonador, e é classificado conforme as tarefas que desempenham: a parte respiratória é composta pelos pulmões, brônquios, traqueia e cavidades infraglotais; a parte fonatória é formada pela laringe e a parte articulatória envolve quatro cavidades- faríngea, oral, bucal e nasal. Todos esses são conceitos que devem estar bem claros para o professor de LP.

Cagliari (2007) segue explicando que os sons que compõe a língua portuguesa são produzidos por um processo egressivo através da expiração, que é quando o ar sai dos pulmões, passa pelos brônquios, traqueia e alcança a laringe. A laringe está localizada sobre a traqueia e é formada por cartilagens e músculos; é nela que se localizam as cordas vocais que são duas tiras de músculos que obstruem ou liberam a passagem da corrente de ar para produzir os sons que resultam nos fonemas (figura 3). O espaço entre as cordas vocais é chamado de glote (vide figura 2), cuja abertura permite que o ar passe, fazendo vibrar as cordas vocais, o que dá origem aos sons da fala (Cagliari, 2007).

Figura 3 - Os órgãos envolvidos na produção dos sons da fala.



- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Cavidade Nasal | 9. Parede Faringal |
| 2. Cavidade Nasofaríngea | 10. Palato Duro |
| 3. Cavidade Labial | 11. Véu Palatino ou Palato Mole |
| 4. Cavidade Oral | 12. Epiglote |
| 5. Cavidade Faringal | 13. Osso Hióide |
| 6. Acesso nasal | 14. Cartilagem Tiroide |
| 7. Acesso Oral | 15. Aritenóides |
| 8. Língua | 16. Glote |

Fig. 1 Corte sagital do aparelho fonador.

Após essa descrição realizada, já é possível notar a ampla gama de competências necessárias ao professor que pretende ensinar Língua Portuguesa aos seus alunos.

Entre os conhecimentos exigidos, estão ainda os processos articulatórios envolvidos na produção dos sons da fala, que são tratados pela Fonética Articulatória. Um professor de LP precisa saber, por exemplo, que na produção dos fones, estão envolvidos articuladores ativos e passivos; os articuladores ativos são o lábio inferior, a língua, o véu palatino e as cordas vocais e, os articuladores passivos: o lábio superior, os dentes incisivos superiores, o alvéolo, o palato duro, o véu palatino e a úvula, como podem ser mais bem detalhados na figura 4 que se segue:

Figura 4 - Aparelho fonador e os articuladores



Fonte: Henriques, 2015, p. 1

Levando em consideração a articulação dos sons, cabe destacar que não é incomum que em determinadas situações um ouvinte apresente dificuldade em distinguir, a título de exemplo, entre a pronúncia de uma consoante oclusiva bilabial surda [p] e uma consoante oclusiva bilabial sonora [b]; isso ocorre porque o que distingue os dois segmentos é a presença ou ausência da vibração das cordas vocais, pois o modo e o ponto de articulação desses fonemas são coincidentes: ambos são oclusivos e bilabiais. A distinção dos sons foneticamente semelhantes é, algumas vezes, de difícil percepção pelo ouvido humano, sobretudo se a palavra for desconhecida ou se for pronunciada em variação dialetal distinta da variação do falante, por isso, salienta-se a necessidade da realização de diversas atividades

visando o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica, destacando os sons e as relações letra-som em seus variados contextos sociais e ambientes fonéticos e não apenas atividades que lembrem os tradicionais nomes das letras, ou correspondências biunívocas entre símbolo gráfico e representação sonora.

Na formação dos sons, os articuladores ativos se movimentam em direção aos articuladores passivos. (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011). Sobre o lugar de articulação, Cagliari (2007) mostra a realização das consoantes, com os respectivos símbolos fonéticos e exemplos de realização na escrita ortográfica, sistematização imprescindível para quem vai trabalhar com o ensino de LP, sobretudo na Educação Básica, conforme se observa na figura 5:

Figura 5 - Lugar de articulação dos sons

Lugares de articulação	Símbolos fonéticos	Exemplos do português
1. Bilabial	p b m	<i>pato, bato, mato</i>
2. Labiodental	f v	<i>faca, vaca</i>
3. Dental	t d n l r r	<i>caro, mar</i>
4. Alveolar	s z r	<i>caço, caso, carro</i>
5. Palatoalveolar	ʃ ʒ ʎ ʝ ʎ	<i>chá, já, tia, dia, mar</i>
6. Palatal	j ɲ	<i>tenha, telha</i>
7. Velar	x ɣ	<i>rato, barriga</i>
8. Uvular	χ ʁ R	<i>rua</i>
9. Glotal	h ɦ ʔ	<i>roda</i>

Fonte: Cagliari, 2007, p. 34.

Cagliari (2007) esclarece que “a classificação dos sons em função dos lugares de articulação segue os nomes das regiões delimitadas. Assim, um som articulado na região palatal será um som palatal; um som articulado na fronteira da região dental e alveolar será um som alveodental, e assim por diante” (Cagliari, 2007a, p. 32). Os símbolos utilizados na figura 5 são símbolos fonéticos, e estão de acordo com o alfabeto fonético da “Associação

Internacional de Fonética” (IPA)³; eles são utilizados para representar os sons que compõem o sistema sonoro das línguas. Vale lembrar que as transcrições fonológicas, assim como as transcrições fonéticas, utilizam os mesmos símbolos do IPA, porém, com valores fonológicos. Uma das diferenciações que se faz em relação às transcrições, é que a “Transcrição fonética” é feita entre colchetes [] e a transcrição fonológica entre barras inclinadas / /: [ba'tata]~/ba'tata/.

Em relação ao modo de articulação, as consoantes são classificadas como oclusivas, fricativas, africadas, nasais, laterais, vibrante, tepe e retroflexa. Na obra de Cagliari (2007) há uma descrição minuciosa do modo de articulação dos sons: “Um som é oclusivo quando ocorre um bloqueio completo à corrente de ar. Esse bloqueio pode ocorrer ao nível das cordas vocais com o fechamento da glote, ou na boca, estando o véu palatino tapando o acesso às cavidades nasais” (Cagliari, 2007, p. 35).

Um som será fricativo quando ocorrer um estreitamento entre dois articuladores, causando fricção, quando da passagem de ar entre eles; um som fricativo pode ser também alveolar, ou seja, produzido com a língua tocando os alvéolos. Além dos sons fricativos têm-se os sons chamados africados. Esses sons ocorrem na língua portuguesa devido a um processo fonológico conhecido como palatalização, ou seja, “quando um som se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada” (Roberto, 2016, p. 124). Assim, na língua portuguesa (português brasileiro-PB), quando as consoantes oclusivas dentais /t/ e /d/ estão diante da semivogal ou da vogal [ɪ, i], ocorrem as pronúncias africadas [dʒ], [tʃ], que funcionam como alofones posicionais, mas que podem constituir fonemas em outras línguas, como o inglês. Ex.: ‘chair’ [tʃer] (Alves; Engelbert, 2020, p. 59).

Nas nasais, a corrente de ar é bloqueada na cavidade bucal e, encontrando o véu palatino abaixado, “o fluxo de ar é desviado para as cavidades nasais” (Cagliari, 2007, p. 38). As consoantes laterais são produzidas quando, ao passar pela cavidade bucal, a corrente de ar encontra uma obstrução central, escapando pelas laterais para produzir o som. Vibrante, tepe e retroflexa são formas de realizações sonoras comumente associadas à pronúncia da letra ‘r’ na escrita, sendo a vibrante produzida quando a ponta da língua bate repetidas vezes contra a área alveolar atrás dos dentes incisivos, como em ‘carro’ [kaxʊ], diferenciando-se do tepe, que é produzido com uma única batida contra essa mesma área, como em ‘arara’ [a'rarɐ]. A retroflexa acontece principalmente quando a ponta da língua se encurva e se levanta na

³ Em anexo

direção da região alveopalatal para a produção do som, como em ['foɾsɐ] 'força' (Cagliari, 2007).

Como informado, para representar graficamente a realização dos sons, a Associação Internacional de Fonética criou o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), que dispõe de símbolos específicos para a representação dos sons da fala (fones), levando em consideração o ponto e o modo de articulação⁴ e o vozeamento⁵. Assim, tem-se que [p, b, t, d, k, g] são consoantes oclusivas, [f, v, s, z, ʃ, ʒ] são fricativas, [tʃ, dʒ] são africadas, [m, n, ŋ] são nasais, [l, ʎ] são laterais e, a consoante 'r' pode ser realizada na língua portuguesa, principalmente, como fricativa [x, ɣ], vibrante [r], tepe [ʀ] e retroflexa [ɻ]. Na tabela do IPA também é possível distinguir o vozeamento: os símbolos à esquerda representam consoantes surdas, ou seja, sem vibração das cordas vocais durante a sua realização, enquanto os símbolos à direita representam consoantes sonoras, isto é, com vibração das cordas vocais durante a sua realização.

As vogais também são representadas pelo IPA e são classificadas, levando-se em consideração parâmetros articulatorios como altura, avanço ou recuo da língua e arredondamento dos lábios. Assim, as vogais /i, u/ são altas, como se pode perceber em 'igreja, uva'; as vogais /e, o/ são classificadas como média-altas, como em 'espelho, ovo'; as vogais /ɛ, ɔ/ são média-baixas como em 'regra, porta'; e a vogal /a/ é baixa, como em 'água'. Henriques (2015) faz a apresentação resumida desta representação, conforme pode ser visto na figura 6:

Figura 6 - Diagrama representativo da articulação das vogais.

		VOGAIS		
		anteriores	central	posteriores
altas		/i/		/u/
médias		/e/		/o/
		/ɛ/		/ɔ/
baixa			/a/	
		não arredondadas		arredondadas

⁴ Ponto de articulação refere-se ao posicionamento dos articuladores ativos quando da produção do som; modo de articulação refere-se à forma como esses sons são produzidos, se com oclusão, fricção, etc.

⁵ Vozeamento é a presença ou ausência de vibração das cordas vocais durante a realização de determinado som.

Fonte: Henriques, 2015, p. 25.

4.2 A função distintiva dos sons: um estudo fonológico

A realização dos estudos fonéticos levou os linguistas a considerarem os sons de outro ponto de vista, dando origem a Fonologia. Assim, enquanto a Fonética aborda os sons da fala, a Fonologia versa sobre os fonemas do sistema sonoro da língua. O termo ‘fonema’ foi criado por Baudoin de Courtenay (Pedrosa; Lucena, 2017):

[...] Baudoin de Courtenay (...) admitia uma distinção entre os sons efetivamente emitidos e os sons que os falantes julgavam fazê-los. Percebe-se, portanto, um movimento no sentido de uma abstração psíquica do som. Os primeiros (efetivamente emitidos) seriam objeto da investigação fonética; os últimos (“os intencionais”), a que ele denominou fonemas, teriam um conteúdo mais ligado ao estudo do sistema, ou seja, ao estudo da fonologia (Pedrosa; Lucena, 2017, p. 15).

Assim, na Linguística, o ramo que aborda os sons de uma língua, menos da perspectiva física articulatória e mais levando em consideração a sua função distintiva, é a Fonologia. Segundo Cagliari (2002a, p. 18) “[a] Fonologia, por sua vez, faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética”. O autor afirma que:

A Fonética é basicamente descritiva e a fonologia, interpretativa. A análise fonética baseia-se nos processos de percepção e de produção dos sons. A análise fonológica baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, isto é, na função linguística que eles desempenham nos sistemas dos sons das línguas (Cagliari, 2002a, p. 18).

Para Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011), a Fonologia leva em conta as variações sonoras que interferem na compreensão da mensagem:

Podemos dizer, assim, que em PB temos duas consoantes distintas em /j/ e /ʒ/, não porque elas diferem pelo vozeamento, mas porque são elas que diferenciam o sentido das palavras chato [ˈʃatʊ] e jato [ˈʒatʊ] [...]. No entanto, não levamos em conta variações que ocorrem na produção da palavra *par* que pode ser pronunciada como: [ˈpah], [ˈpax], [ˈpar] ou ainda [ˈpɑr] e [ˈpɑr], uma vez que tais variações não mudam o sentido dessa palavra” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p. 67).

Os estudos fonéticos e fonológicos, embora imbricados, tiveram origem em momentos distintos (Oliveira, 2009): enquanto os estudos fonéticos já existiam bem antes do século XX, os estudos fonológicos tiveram ênfase a partir do *Círculo Linguístico de Praga*, em 1926, fundado por Nikolai Trubetzkoy, Roman Jakobson e Vilém Mathesius. No entanto, foi a Fonologia Estruturalista, inaugurada por Ferdinand de Saussure, em sua importante obra *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916, que lançou as bases conceituais dos estudos fonológicos, como por exemplo, os conceitos de distribuição complementar, neutralização, par mínimo, par análogo e o próprio conceito de fonema que, posteriormente, foram

aprofundados por outras teorias fonológicas, como a Teoria dos Traços, desenvolvida por Jakobson, como poderá ser visto adiante.

Sobre pares mínimos, são duas palavras que possuem um conjunto de sons iguais e uma diferença que é representada pela troca de um único segmento com função opositiva (Cagliari, 2002a), como no exemplo de Seara, Nunes e Lazzaroto-Volcão (2011), utilizado anteriormente: chato [ˈʃatɔ] e jato [ˈʒatɔ]. Ou seja, os pares mínimos estabelecem significados distintos a partir da troca de um único segmento, de maneira que a troca de um som por outro, em um mesmo ambiente fonético, provoca o aparecimento de uma nova palavra; já pares análogos, são palavras ou morfemas cuja distinção se dá pela análise de mais de um segmento, não sendo um mecanismo tão seguro quanto o par mínimo para a identificação de fonemas de uma língua (Pedrosa; Lucena, 2017). “Achar pares mínimos é uma técnica fonológica para a detecção de fonemas ou para a constatação de variantes” (Cagliari, 2002a, p. 35).

Sobre fonemas, como visto, foi Baudoin de Courtenay, na Europa, quem primeiro abordou a abstração psíquica do som. Ele afirmava existir uma diferença entre os sons que os falantes pensavam emitir (os fonemas) e os que realmente emitiam aos quais denominou fones. O valor distintivo dos segmentos realmente emitidos constituiu o objeto de estudo da Fonologia Estruturalista.

Para o teórico, o fonema constituía em uma unidade indivisível, a menor unidade funcional de uma língua. Porém, com o aprofundamento dos estudos na área, o conceito de fonema foi ampliado por alguns discípulos de Courtenay, dando lugar, mais tarde, ao desenvolvimento de dois campos de estudos do som: som como realização e som como representação (Oliveira, 2020; Pedrosa e Lucena, 2017). Essas concepções foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Para Câmara Jr. (1992 [1970]), estudioso da Fonologia Estruturalista no Brasil, “fonema é um conceito da língua oral e não se confunde com a letra, na língua escrita” (Câmara Jr., 1992, p. 34). Esse autor teve importante contribuição para a descrição do sistema fonológico do português no Brasil. Entre as suas contribuições, estão os estudos da definição fonológica do número de vogais, considerando a tonicidade, e das consoantes, a partir da posição que ocupam na sílaba. Também foi Câmara Jr. quem abordou os padrões silábicos e definiu o inventário fonológico de ditongos da língua portuguesa no português brasileiro (Oliveira, 2020).

Cabe ressaltar que a Fonologia Estruturalista não se constituiu como uma proposição teórica única, desenvolvida apenas na Europa. Nos Estados Unidos, tem-se Edward Sapir

como um dos fundadores do Estruturalismo norte-americano, o qual objetivava, entre outros aspectos, a descrição de línguas indígenas norte-americanas. No Brasil, como dito, o Estruturalismo foi estudado por Câmara Jr. (2001), que definiu essa corrente de pensamento como sendo uma “posição científica geral para todos os campos do conhecimento humano” (Câmara Jr, 2001, p. 44). Câmara Jr. afirma que

Fatos, para o Estruturalismo, são sempre partes de um todo e só como tais, e em referência ao todo, podem ser apreciados. O princípio essencial é de que não há para o nosso conhecimento coisas isoladas. Há sempre uma estrutura, isto é, uma inter-relação de coisas, que dela tiram o seu sentido (Câmara Jr, 2001, p. 44).

Foi Nikolai Trubetzkoy, um dos alunos de Baudoin de Courtenay, que mais contribuiu para ampliação da compreensão do caráter do fonema como som distintivo, porém, a consolidação do estudo do fonema a partir dos traços distintivos deve-se a Roman Jakobson. A noção de distintividade fonológica determina que os fonemas são distinguidos por um ou mais traços (características articulatórias e/ou acústicas) que os compõem, a exemplo do fonema /p/ que se distingue do fonema /b/ pelo traço de sonoridade (vozeamento), sendo o /p/ surdo (-vozeado) e o /b/ sonoro (+vozeado), já que os demais traços são comuns aos dois fonemas (oclusivos bilabiais) (Pedrosa; Lucena, 2017).

Como consequência das discussões, iniciadas ainda sob o manto das ideias estruturalistas, tem-se a Fonologia Estruturalista como precursora do desenvolvimento de novas correntes teóricas, como a Teoria dos Traços Distintivos, de Roman Jakobson, Fant e Halle. Essa teoria, por sua vez, pavimentou o caminho para outras abordagens teóricas que estudam os traços distintivos. Matzenauer e Miranda (2017) afirmam que:

A tentativa de definir um marco teórico universal de traços, que com fins fonológicos, seriam utilizados nas línguas do mundo, inaugurada pelos russos, frutificou nas décadas seguintes, primeiro com modelagens acústicas e acústico-articulatórias, como nas propostas de Jakobson, Fant e Halle (1952) e Jakobson e Halle (1956), até definir sua feição eminentemente articulatória na obra seminal da Fonologia Gerativa, *The Sound Pattern of English* (1968), o SPE de Chomsky e Halle. Menos de 20 anos depois, o Modelo Autossegmental de Clements (Clements, 1985, 1991; Clements e Hume, 1995), questionando a linearidade das representações fonológicas, introduz uma perspectiva hierárquica para o ordenamento dos traços (Matzenauer; Miranda, 2017, p.47).

As autoras ainda destacam que:

(...) traços constituem, para a teoria fonológica, um primitivo conceitual; são unidades mínimas que compõem a estrutura interna dos segmentos que integram os inventários fonológicos das línguas. Vogais e consoantes, portanto, não são as menores unidades de um sistema linguístico: os segmentos são divisíveis em propriedades mínimas, de caráter articulatório ou acústico, como coronalidade, labialidade, nasalidade, lateralidade, sonoridade/vozeamento e estridência [...]. Os traços estão, pois, no centro da necessária intermediação entre os movimentos articulatórios e suas consequências acústicas e a representação abstrata de unidades maiores, como fonemas e sílabas (...) (Matzenauer; Miranda, 2017, p. 50).

Ainda segundo Matzenauer e Miranda (2017), todos os modelos fonológicos que versam sobre a estrutura interna dos segmentos compartilham três bases:

Quadro 7 - Três bases na visão fonológica dos traços

Universalidade	Distintividade	Classificação
As línguas definem seus inventários de consoantes e vogais em termos de um pequeno conjunto de traços.	Os traços são distintivos e distinguem um fonema de outro.	Os traços organizam os elementos em classes naturais, com padrões e processos fonológicos recorrentes.

Fonte: adaptado de Matzenauer; Miranda, 2017, p. 51.

Conforme Cagliari (2002a, p. 87), “[a] base comum de um conjunto de segmentos forma uma classe natural desses sons”. Desta forma, considerando os traços distintivos, as vogais podem ser consideradas uma classe natural, pois compartilham o traço [+ silábico], como pode ser visto na figura 7⁶:

Figura 7 - Vogais: classes naturais

Vogais:

	i	e	ɛ	a	ɔ	o	u	j	w	ɐ	ə
Silábico	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Consonântico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soante	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Alto	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+
Baixo	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Recuado	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+
Arredondado	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-

Fonte: Cagliari, 2002a, p. 93.

Situação semelhante acontece com as consoantes. Os traços distintivos capazes de especificar as grandes classes naturais (obstruintes, líquidas, glide, vogal e as nasais) foram estudados, primeiro, a partir do modelo de Jakobson, Fant e Halle (1952), depois por Chomsky e Halle (1968) e por Clements e Hume (1995).

Cabe salientar que os traços distintivos estão envolvidos nos processos fonológicos que acontecem na oralidade e reverberam na produção escrita dos alunos (que foram mais bem pontuados na análise dos dados neste trabalho). A Teoria dos Traços é capaz de explicar, por exemplo, que segmentos que compartilham muitas propriedades ou traços, são passíveis de

⁶ Os segmentos [j] e [w] são semivogais.

alternância entre si (Matzenauer; Miranda, 2017). Esse fato revela fenômenos como a variação, em alguns indivíduos, entre a pronúncia das vogais médias [e] e [ɛ]; é comum encontrar pessoas que pronunciam [ɛ'zêplo] ou [e'zêplo], e até mesmo encontrar pessoas que alternam, em alguns contextos linguísticos, entre uma ou outra articulação. Isso se dá devido ao traço que compartilham quanto à altura e ao não arredondamento dos lábios: [e] é uma vogal média-alta não arredondada e [ɛ] é uma vogal média-baixa, também não arredondada.

É sabido que “[u]ma mesma língua pode apresentar variações de um lugar para outro, de um grupo social para outro, de uma faixa etária para outra, e, ainda, mesmo que usada por um mesmo falante, em um mesmo lugar e época, de uma situação para outra” (Maia, 2006, p. 151), no entanto, alguns professores parecem não se atentarem para evidenciar a relevância da percepção da variação desses traços em suas aulas. Acredita-se que um aluno que tenha bem desenvolvida a consciência da percepção do som e das relações letra-som não apresenta dificuldade para compreender, por exemplo, que o segmento surdo [s], na palavra “mesmo” pode “tornar-se” um segmento sonoro [z], devido ao compartilhamento do traço do segmento sonoro adjacente [m]; mas que na escrita permanece a mesma letra ‘s’, pois é assim que a ortografia rege, embora não seja capaz de explicar com todos os termos técnicos, pois esse conhecimento é atribuição do professor.

O mesmo fenômeno (compartilhamento de traços) ocorre no processo de mudança linguística, quando um segmento se converte em outro. Um exemplo é a conversão da palavra *aqua*, do latim, na palavra “água”, em português, na qual houve a mudança de um segmento oclusivo velar surdo /k/ em um segmento oclusivo velar sonoro /g/, ou seja, uma mudança entre segmentos que compartilham o mesmo modo e ponto de articulação, sendo diferenciados apenas pelo traço de sonoridade. É comum observar essas substituições também em crianças em fase de aquisição da linguagem (Othero, 2005).

A Teoria dos traços explica que este fenômeno assimilatório ocorre devido ao espraiamento dos traços, de acordo com um estudo realizado por Miranda (2005), a qual revela que existe:

[...] preponderância de assimilações de traços terminais, tais como os pontos de articulação ([labial]), [coronal] e [dorsal]), ou ainda todo o nó de Cavidade Oral (co) totalizando 60,4% dos casos verificados; as assimilações envolvendo o traço [nasal] são 24,2% dos dados; e 12,1% dizem respeito ao traço [lateral]. As assimilações do traço [voz] são residuais, apenas 3,3% do total. (Miranda, 2005 *apud* Matzenauer; Miranda, 2017, p. 56).

Ao que parece, os dados da referida pesquisa foram coletados de crianças em fase de aquisição da linguagem. Neste trabalho, o quadro se alterou, conforme poderá ser visto

adiante, na seção que trouxe a análise dos dados da investigação realizada nesta tese, na qual foi possível observar que as assimilações pelo traço [voz] foram frequentes e não residuais.

Outro ponto importante que merece destaque nessa teoria são os princípios gerais dos traços distintivos propostos por Clements (2009) e enumerados por Matzenauer e Miranda (2017): i) Limite de Traços- traços estabelecem um limite máximo para o número de sons de uma língua, bem como para o número de contrastes que nela podem aparecer; ii) Economia de Traços- traços tendem a combinar-se maximamente; iii) Evitação de Traços marcados- certos valores de traços tendem a ser evitados; iv) Robustez- em uma hierarquia universal de traços, os contrastes de traços de valor mais alto tendem a ser empregados antes daqueles de valor mais baixo (valor correspondente à posição na hierarquia de robustez); v) Fortalecimento Fonológico- valores de traços marcados podem ser introduzidos para reforçar contrastes perceptualmente fracos (Clements, 2009 *apud* Matzenauer; Miranda, 2017, p. 59).

Essa enumeração deixa clara a importância em se considerar a Teoria dos Traços em análise de dados que envolvam processos fonológicos, pois, como afirmam Battisti; Othero; Flores (2022, p.136):

Na verdade, a complexidade da linguagem humana impede que seu estudo seja integralmente feito a partir de uma única perspectiva teórica. Sempre que fazemos linguística, incluímos alguns aspectos e excluímos outros. É inerente ao fazer científico recortar e, conseqüentemente, incluir e excluir determinados elementos (Battisti; Othero; Flores, 2022, p. 136).

Assim, o estudo realizado nesta tese, destacou que, para além da consciência fonológica, o aluno precisa desenvolver a consciência da percepção dos sons e das relações letra-som, e que uma vez desenvolvida essa consciência, ele será capaz de produzir textos com maior desenvoltura, utilizando-se da escrita ortográfica.

Nesta tese, afirmou-se que os traços distintivos afetam diretamente a percepção do som pelo indivíduo, e essa percepção é afetada, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da consciência das relações letra-som nesse indivíduo. Foi comum perceber, durante a investigação, em algumas pronúncias dos estudantes e dos voluntários, a ocorrência de dessonorização do segmento fonético, que ocorre quando esse segmento perde o traço [+vozeado]; foi possível notar também a ocorrência de sonorização, que é quando acontece o contrário, ou seja, um segmento, originalmente surdo, adquire o traço [+vozeado], assimilando traço de uma consoante adjacente, como no exemplo já citado da palavra ‘mesmo’, o segmento fonético /s/, que é uma consoante fricativa alveolar surda, “torna-se” na pronúncia uma consoante fricativa alveolar sonora /z/, devido à proximidade com a consoante bilabial nasal sonora /m/, e assim. ‘mesmo’ “vira” [‘mezmʊ].

Outra corrente teórica que estuda os fenômenos que ocorrem na fala é a Fonologia Gerativa. No desenvolvimento dessa teoria, é possível observar a explicação detalhada dos processos envolvidos na produção da fala, nos quais um segmento converte-se em outro devido à assimilação de traços, considerando o ambiente fonético em que esse segmento se encontra no vocábulo. Segundo Lee:

A proposta da Fonologia Gerativa é, então, construir uma gramática da fonologia de uma língua que descreve o conhecimento fonológico do falante-ouvinte dessa língua em termos de sistemas de regras e, depois, construir uma teoria de língua que explique as variações e os padrões de sistema de regras, as quais são derivadas de um estado inicial uniforme (Lee, 2017, p. 31).

Para a Fonologia Gerativa existe uma gramática universal que rege o léxico e o inventário de fonemas de cada língua natural. Existem dois níveis de representação mental desse léxico: uma representação subjacente, que equivale à forma básica da estrutura morfofonêmica, sem a interferência de nenhum processo fonológico, e a representação superficial, que é a forma resultante da intervenção desses processos na referida estrutura. Assim, $A \Rightarrow B/C_D \sim CAD \Rightarrow CBD$. De acordo com Lee:

A abordagem da Fonologia Gerativa considera que a fala é uma sequência de um conjunto de traços distintivos, e as questões segmentais, como assimilação e dissimilação nas línguas estão relacionadas à coarticulação. Outros processos fonológicos são motivados pela percepção. A questão da percepção pode ser dividida em duas partes - sequências sonoras mais perceptíveis: as línguas tentam evitar encontros consonantais e encontros vocálicos, valorizando a sequência sonora [CVCVCV...], que é mais perceptível, resultando em processos fonológicos de apagamento ou inserção. Quanto à prosódia, as sílabas tônicas são mais salientes e perceptíveis do que as sílabas átonas e, naturalmente, as últimas se sujeitam mais a processos fonológicos, como redução e apagamento. (Lee, 2017, p.43-44).

Assim, segundo esse autor, se nenhuma regra fonológica for aplicada na representação subjacente, a própria representação subjacente emerge como representação fonética (superficial). Outros estudos surgiram, considerando que as regras fonológicas não atuam linearmente nas estruturas fonológicas, dando lugar a outras teorias.

Resta evidenciado, portanto, após essa breve explanação, que não é possível compreender nem intervir acertadamente no que acontece na produção escrita dos estudantes, de maneira precisa, sem considerar os conceitos linguísticos, sobretudo fonológicos expostos, nesta tese. Neste sentido, defendeu-se que só a percepção do som e das relações letra-som de maneira consciente, metalinguisticamente falando, é capaz de provocar reflexão e auxiliar o aprendiz no desenvolvimento da escrita ortográfica, pois, “[n]ão é admissível que alguém **ainda** [grifo nosso] ache que as pessoas devem escrever do jeito como falam. E também que precisam falar da mesma maneira como deveriam escrever” (Henriques, 2015, p. 38).

5 A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROCESSOS FONOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DA FALA E OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DOS ESTUDANTES DO 6º ANO

Neste trabalho, defendeu-se a ideia de que a permanência de muitos erros de ortografia na vida escolar acontece devido a uma lacuna no desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, resultante de alguns equívocos cometidos durante o processo de alfabetização. O primeiro deles é em relação à formação do profissional responsável por essa etapa de ensino, o qual não é devidamente instrumentalizado quanto aos conhecimentos linguísticos necessários à compreensão ampla do sistema que compõe a língua portuguesa. Isso resulta em um segundo engano, pois, sem o entendimento preciso sobre o sistema linguístico, o professor comete equívocos em relação ao que julga necessário para que uma criança seja considerada plenamente alfabetizada, excluindo dessas competências, muitas vezes, o conhecimento sobre o sistema ortográfico da língua. Cagliari (2007) afirma que

Obviamente, antes de o professor tratar da ortografia, na alfabetização, o mais importante, essencial mesmo, é que o aluno aprenda a ler e, conseqüentemente, consiga escrever alguma coisa [...]. Quando o aluno aprende a ler, a ortografia tem um papel fundamental. (...) é a ortografia que define de que letra se trata (categorização gráfica) e qual som a letra tem (categorização funcional). É a ortografia que neutraliza a variação linguística, permitindo a leitura em qualquer dialeto (Cagliari, 2007, p.21).

Portanto, segundo o autor, “o cuidado com a ortografia tem que começar na alfabetização e se estender a todos os anos da escola” (Cagliari, 2007, p. 23). No entanto, o que se observa é que a ortografia é deixada sempre para um próximo momento. Muitos professores, por desacerto, pensam em deixá-la sempre “para depois” e assim, o estudante segue ano após ano, escrevendo como acredita que deva ser, como se a forma escrita da palavra e a escolha das letras que compõem o vocábulo fizesse parte de uma deliberação individual desse estudante que, sem outro parâmetro, baseia-se no som da fala e em algum conhecimento do alfabeto para tentar identificar as letras que deveria escrever para compor as palavras.

Um dos grandes problemas dessa prática é que, na fala, além da mediação da prosódia, podem ocorrer processos fonológicos que são capazes de interferir na percepção do som e das relações letra-som e, conseqüentemente, na representação escrita da palavra, se o estudante não tiver bem desenvolvida a consciência da percepção do som e das relações letra-som (Alfagrafia). Conforme Cagliari (2002a)

Na fala, sobretudo quando se modifica a velocidade de pronúncia, nota-se que é comum alguns sons se modificarem por força do ambiente em que se acham. Essa

força do ambiente sobre os sons, modificando-os, tem por finalidade fazer com que um som seja diferenciado dos seus vizinhos. Por exemplo, em algumas pronúncias do Português, o [t] da palavra tia é pronunciado [tʃ], ocorrendo a palatalização do [t] por influência da vogal [i]. Uma palavra como desde tem o som de [z] por influência da consoante oclusiva sonora [d]. Por outro lado, uma palavra como deste tem o som de [s] por influência da consoante oclusiva surda [t] (Cagliari, 2002a, p. 27)

Como é sabido, essas circunstâncias não acontecem na ortografia, que têm uma forma fixa, justamente para facilitar a representação gráfica das palavras, mesmo diante dessas situações que ocorrem na fala. Portanto, deixar a criança escrever utilizando sua fala como parâmetro único para realizar a representação ortográfica das palavras é, flagrantemente, um equívoco, pois os processos fonológicos que acontecem naquela não estão presentes nesta. Por processo fonológico, tem-se a definição de Stampe (1973), citada por Othero (2005), que pretende simplificar o conceito e que interage com o que foi discutido até o momento:

[...] um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (Stampe, 1973 *apud* Othero, 2005, p.3).

Em uma obra que consiste em um guia introdutório e traz de maneira bem didática as questões de Fonética e Fonologia para professores, Roberto (2016) define processo fonológico da seguinte maneira: “um processo fonológico atua na facilitação da realização de dado som ou grupo de sons, seja pela criança, em fase de aquisição da linguagem, ou pelo adulto em sua fala cotidiana” (Roberto, 2016, p. 117). Assim, de acordo com as duas definições acima, pode-se inferir que os processos fonológicos acontecem em boa parte devido à busca de acomodação articulatória por cada falante ou grupo de falantes.

Para fins didáticos, adotar-se-á a seguinte sistematização dos processos fonológicos que ocorrem na fala, feita por Roberto (2016):

Quadro 8 - Processos Fonológicos

Processos fonológicos por apagamento ou supressão	Apagamento de vogal Apagamento de consoante Apagamento de semivogal Apagamento de sílaba	Brigadu (obrigado) Veinha (velhinha) Tomô (tomou) Fosfo (fósforo)
Processo fonológico por acréscimo	Epêntese Ditongação	Pineu (pneu) Douze (doze)
Processo fonológico por transposição	Metátese Hiperbibasmo	Drento (dentro) Rúbrica (rubrica)
Processos fonológicos por substituição	Assimilação Fortalecimento Enfraquecimento Harmonia vocálica Sonorização Dessonorização	Brabo (Bravo) Feixta (Festa) Caxa (Caixa) Bunitu (Bonito) Voi (foi) Foi (Voi)

Fonte: Adaptado de Roberto (2016, p. 119-124)

Em outro guia igualmente didático, Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011) classificam os processos fonológicos em: Assimilação, Estruturação silábica, Enfraquecimento e Reforço, e Neutralização. Como pode ser visto no Quadro 7, Roberto (2016) faz um agrupamento ainda mais particularizado. Nos dois primeiros, observa-se que a Estruturação Silábica pode envolver tanto processos fonológicos por apagamento ou supressão quanto processos fonológicos por acréscimo, enquanto nos dois últimos é possível notar que o Reforço pode envolver processos fonológicos por transposição e o Enfraquecimento e a Assimilação, processos fonológicos por substituição.

A Assimilação, segundo Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011) acontece quando um segmento assume os traços de um segmento vizinho, como por exemplo, a produção do rótico desvozeado quando seguido pela consoante surda /t/, como na palavra ‘corta’ [kɔxta] e vozeado, quando seguido pela consoante sonora /d/, como na palavra ‘corda’ [kɔyda] (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p. 59). Serão utilizados os termos surdo/sonoro para fazer referência ao não-vozeamento/vozeamento dos segmentos fonéticos, conforme utilizadas pelas referidas autoras, por entender que melhor se adequam ao propósito da tese, que é de produzir um texto com termos que sejam mais bem compreendidos, a fim de alcançar um maior número de leitores interessados no assunto, e não apenas um público específico, porém,

sem se distanciar do rigor científico necessário a este tipo de trabalho. Deste modo, buscaram-se obras acessíveis e de linguagem descomplicada, a fim de tornar clara e exequível a abordagem dos conhecimentos linguísticos, sobretudo relacionados à Fonética, Fonologia e Ortografia, abordados nesta tese.

Outro processo fonológico provocado pela Assimilação é a Harmonização Vocálica, como na palavra [bu'nitɔ] ‘bonito’, quando a vogal média-alta [o] é pronunciada como uma vogal alta [u], harmonizando com a vogal alta adjacente [i]. Cagliari (2002a) também traz uma boa definição para Assimilação: “A Assimilação ocorre quando um som se torna mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha” (Cagliari, 2002a, p.99).

A Estruturação Silábica se dá “quando há alteração na distribuição das consoantes e vogais, podendo ser inseridas ou eliminadas. Dois segmentos podem juntar-se, transformando-se em um único segmento, ou pode haver permuta entre eles” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p.110). Na Estruturação Silábica, o falante geralmente tenta adequar a sua pronúncia a padrões silábicos mais comuns na língua portuguesa, ou de articulação mais regular em sua variedade linguística. Assim, uma palavra como ‘palha’ pode passar a ser pronunciada como [ˈpaɪa].

Roberto (2016) detalhou na referida obra, os processos de apagamento ou supressão de segmentos e os exemplificou. Para o apagamento de vogal, a autora trouxe o exemplo da palavra ‘obrigado’ [briˈɡadu], ressaltando que esse tipo de apagamento tende a ser mais recorrente em início de vocábulo. Para apagamento de consoante, um dos exemplos foi ‘bicicleta’ [bisiˈkɛtɐ] (Roberto, 2016, p. 119). A autora também ressaltou o apagamento de semivogal, que resulta em monotongação, como em ‘queixo’ [ˈkɛʃu], processo que é comum quando os ditongos orais decrescentes [ai] e [ei] ocorrem seguidos das consoantes fricativas alveopalatais [ʃ], [ʒ], como em [ˈfaʃɐ], [ˈfɛʃi], [ˈkɛʒu] (faixa, feixe, queijo).

Os apagamentos de sílabas podem ser classificados como aférese, que é quando o apagamento do segmento se dá no início do vocábulo como na palavra ‘embora’ [ˈbɔɾa] e o exemplo, utilizado anteriormente, ‘obrigado’ [briˈɡadu]; síncope, quando o referido apagamento acontece no meio do vocábulo como em ‘abóbora’ [aˈbɔɾa], e apócope, quando o apagamento ocorre no final do vocábulo, o que é muito comum acontecer com o rótico em final de verbos no infinitivo: ‘amar’ [aˈma], quando esse segmento fonético não apresenta pronúncia marcada.

Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011) definem Enfraquecimento e Reforço da seguinte maneira: “quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra”

(Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p.110) e Roberto (2016) cita como exemplo o que acontece com a palavra ‘festa’ realizada como [ˈfɛʃtɐ] na pronúncia carioca. (Roberto, 2016, p. 118). Cagliari (2002a) afirma que também ocorre Enfraquecimento (ou Redução) “(...) quando uma oclusiva se torna uma fricativa ou uma aproximante” (Cagliari, 2002a, p. 102), ou seja, ocorre a troca de uma articulação de maior esforço por uma de menor esforço articulatorio. O Fortalecimento, segundo o autor, é quando ocorre o contrário, i.e., quando há a troca de uma articulação de menor esforço por uma de maior esforço articulatorio.

O último processo fonológico enumerado por Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011) é a Neutralização. As autoras afirmam que a Neutralização ocorre “quando os segmentos se fundem em um ambiente específico” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p.111). Roberto (2016) traz uma definição mais elucidativa, quando afirma que “processos de neutralização ocorrem quando dois segmentos distintos perdem suas diferenças em determinados contextos” (Roberto, 2016, p. 118).

Em relação à Neutralização, ainda pode ser destacado o que afirma Cagliari:

“(...) às vezes (...) dois sons foneticamente semelhantes ocorrem em oposição fonológica em certos contextos, mas não estão em oposição fonológica em outros contextos. Em outras palavras, a oposição fonológica que ocorre num contexto se neutraliza (deixa de acontecer) em outro contexto” (Cagliari, 2002a, p.46).

Pode-se observar que nas palavras ‘zoa’ e ‘soa’, a troca do fonema /z/, que é uma consoante fricativa alveolar sonora, pelo fonema /s/ que é uma consoante fricativa alveolar surda, altera a relação semântica das palavras, estabelecendo uma oposição fonológica, formando um par mínimo, cuja definição foi anteriormente mencionada. Nesse caso, o traço distintivo destes fonemas (vozeamento) é essencial para a atribuição de sentido na palavra. No entanto, em algumas situações, esses fonemas perdem a oposição, ocorrendo, então, a neutralização da oposição fonológica. Nesses casos, ambos são representados por um segmento fonológico chamado de Arquifonema.

Um exemplo é o que acontece na palavra “paz”. A oposição entre /s/ e /z/ é neutralizada, porque a pronúncia [z] nunca ocorre, mas o [s] ocorre. A representação fonológica dos Arquifonemas é feita com o uso de letras maiúsculas: /paS/. Segundo Silva, T., (2002), “um Arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico” (Silva, T., 2002, p. 158).

De acordo com (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011)

Em PB, exemplos de neutralização podem ser vistos entre fonemas /s, z, ʃ, ʒ/ em posição final de sílaba ou palavra, nesse caso a neutralização é representada pelo arquifonema /S/. Temos também entre as vibrantes simples e múltipla /r, r/, em posição final de sílaba ou palavra, representada pelo arquifonema /R/, ou ainda entre as vogais anteriores /e/ e /ɛ/ ou posteriores /o/ e /ɔ/, casos de neutralizações

representadas, respectivamente, pelos arquifonemas /E/ e /O/ (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p. 81).

Segundo Cagliari (2002a) “todas as variantes fonológicas são alofones, mas nem todos os alofones são variantes” (Cagliari, 2002a, p. 39). Portanto, o termo variante não deve ser usado como sinônimo de alofone. Em algumas situações, o contexto vai determinar a presença do alofone; conforme mencionado anteriormente, trata-se de uma regra do sistema. Por exemplo, os fonemas [tʃ] e [dʒ] não são fonemas autônomos na língua portuguesa, capazes de variar livremente com [t] e [d], mas condicionados pela presença da vogal anterior alta [i] (Cagliari, 2002a). Assim, [t] e [d] são sons dos fonemas /t/ e /d/ e, portanto, são alofones desses fonemas. Já [tʃ] e [dʒ] são sons ligados aos fonemas /t/ e /d/ no contexto diante de /i/ e são, então, alofones dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/. Cabe, ainda, ressaltar que distribuição complementar não é alofonia, distribuição complementar é regra do sistema (não precisa ser variação dialetal).

Outra distinção que se faz necessária é a distinção de Distribuição complementar e Alofonia, conceitos essenciais para a compreensão, pelo professor de LP, da variação linguística e, conseqüentemente, da representação ortográfica. Uma característica importante a se destacar, em se tratando de variação dos segmentos fonéticos, é que dentro dos vocábulos é comum a ocorrência de consoante surda diante de consoante sonora, como o exemplo mencionado anteriormente: na palavra ‘desde’ aparece s (surdo) diante de d (sonoro). Nesses casos, ocorre o processo de sonorização do segmento surdo [s], convertendo-o no segmento sonoro [z] ['dezdi].

Também é comum ocorrer consoante surda diante de consoante surda, como por exemplo, diante de [t], como na palavra ‘deste’. Nestes casos, o segmento surdo permanecerá com o traço surdo ['desti']. Assim, [s] e [z] nesses contextos, não funcionam como segmentos distintivos capazes de intervir no significado da palavra, mas estão condicionados pelo ambiente fonético, constituindo uma Variação Condicionada ou uma Distribuição Complementar. É o que ocorre também no caso da africativização das consoantes oclusivas alveolares /t/ e /d/, diante da vogal alta /i/, ou da semivogal [ɪ], tornando-as, conforme mencionado, nas consoantes africadas alveopalatais [tʃ, dʃ]. A distribuição complementar é quando a ocorrência de um ou outro segmento fonético é condicionada pelo ambiente fonético.

Na alofonia, a utilização de um ou de outro segmento sonoro não é condicionada por nenhum elemento do ambiente fonético, ocorrendo de acordo com a variação linguística do falante, limitada apenas pela fonotaxe da língua. Como exemplo pode-se citar o que ocorre

com a palavra ‘camada’, que pode ser pronunciada [kẽ'madɐ] ou [ka'madɐ]. Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011) afirmam: “se dois sons são passíveis de trocas, sem nunca formarem um par mínimo na língua em estudo, estamos diante de uma alofonia” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p. 82). Alofonia é comum na variação do tipo dialetal.

Mais um ponto importante a ser destacado para a análise dos dados que se seguem, é que algumas trocas entre segmentos, realizadas pelos estudantes, acontecem entre sons foneticamente semelhantes. Silva, T., (2005) elaborou um quadro relacionando esses sons foneticamente semelhantes (SFS) na língua portuguesa:

Quadro 9 - Sons foneticamente semelhantes

Um som vozeado e seu correspondente desvozeado	p/b; t/d; k/g; tʃ/dʒ; f/v; s/z; ʃ/ʒ; x/χ; h/ħ.
Uma oclusiva e as fricativas e africadas com ponto de articulação idêntico ou muito próximo	t/s; d/z; tʃ/ʒ; d/dʒ; ʃ/tʃ; ʒ/dʒ.
As fricativas com ponto de articulação muito próximo	s/ʃ; z/ʒ; x/χ; ɣ/ħ.
As nasais entre si	m/n; m/ɲ; n/ɲ.
As laterais entre si	l/ʎ; l/ʎ; lʲ/ʎ; lʲ.
As vibrantes entre si	r/ʀ
As laterais, vibrantes e tepes	l/r; l/ʀ
Sons com propriedades articulatórias muito próximas	n/nʲ; nʲ/ɲ; ɲ/ʎ; nʲ/ʎ; ʎ/ɣ; lʲ/ɣ.

Fonte: Silva, T., 2005.

Ressalvados os casos de problemas articulatorios, que carecem de estudos à parte, as trocas realizadas entre SFS são comuns de acontecer, quando os aprendizes ainda não desenvolveram consciência da percepção do som e das relações letra-som e do nexos que esta mantém com a escrita ortográfica, entendendo que a ortografia não tem a função de transcrever de maneira exata a representação sonora, mas de neutralizar essa representação, para que o falante possa ser capaz de pronunciar o vocábulo em sua própria variação dialetal.

Em relação aos testes escritos, os resultados encontrados foram discutidos a partir da análise dos “erros” ortográficos propostos por Cagliari (2003), por atenderem ao propósito da pesquisa, que foi identificar, de forma objetiva, os processos envolvidos na produção escrita dos discentes. Os “erros” encontrados foram classificados de acordo com as conceitualizações do referido autor, conforme pode ser visto no quadro 10:

Quadro 10 - “Erros” Ortográficos

Transcrição fonética	“Transcrição fonética” da própria fala. Ex.: feis (fez)
Uso indevido de letras	Utilizar uma letra possível para representar m som quando a ortografia exige outro. Ex.: felis (feliz)
Hipecorreção	Generalização da forma de escrever. Ex.: jogol (jogou)
Modificação da estrutura segmental	Utilizar letras sem a possibilidade dentro do sistema. Ex.: anigo (amigo)

da palavra	
Juntura intervocabular	Reflete os critérios que a criança usa para analisar a fala. Ex.: jalicotei (já lhe contei)
Segmentação vocabular	Reflete os critérios que a criança usa para analisar a fala. Ex.: a fundou (afundou)
Forma morfológica diferente	Reflete a variedade dialetal utilizada pelo estudante. Ex.: adepois (depois)
Forma estranha de traçar a letra	Escreve a letra de modo a dificultar a leitura e compreensão da palavra.
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	a profeSSora eneide
Acentos gráficos (Acentuação gráfica)	Os acentos deixam de ser marcados quando não há a necessidade de alteração do timbre vocal e servem apenas para identificar a sílaba tônica, que o falante, como nativo, já sabe identificar, sem a necessidade da acentuação; ocorre também devido a semelhança ortográficas entre as formas com e sem acento. Ex.: vó (vou).

Fonte: Adaptado de Cagliari (2003, p. 138-144)

6 SOBRE OS INDICADORES OFICIAIS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para avaliar o desenvolvimento dos estudantes, os governos costumam lançar mão de instrumentos avaliativos em massa, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esses instrumentos traçam metas quantitativas que devem ser alcançadas pelos aprendizes, permitindo, assim, o monitoramento do suposto desenvolvimento dos estudantes em relação, principalmente, à aprendizagem da leitura, escrita e ao que chamam de alfabetização matemática.

Mesmo após a realização de tantos programas de formação, curiosamente, os índices colhidos pelos instrumentos avaliativos da época não demonstraram melhoria substancial. De acordo com os dados disponibilizados pelo IDEB, em 2019, a meta projetada, por exemplo, para Jequié-BA, um dos municípios participantes do Pacto e que também participou de pelo menos dois dos outros programas referidos anteriormente (cidade na qual os testes propostos por esta tese foram realizados) era de 4.7 pontos para o 5º ano (EFI), tendo alcançado apenas 4.4 pontos, conforme pode ser observado na figura 8.

Figura 8 - Meta do IDEB para o 5º ano (EFI) em Jequié-BA



Fonte: site do IDEB (2022).

Ao contrário do que possa se imaginar a cidade não foi, nessa época, uma exceção no estado da Bahia, em relação ao baixo rendimento dos alunos. Através dos dados divulgados pelo IDEB, foi possível notar que um número significativo de municípios baianos participantes tanto do Programa Pacto pela Alfabetização, como dos outros programas

mencionados, também não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB no período referenciado. Com essa observação não se quer lançar dúvidas sobre a qualidade do programa, mas principalmente sobre a efetivação da sua proposta.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explica, em nota técnica, que o IDEB consiste em um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil, Provinha Brasil) e sobre rendimento escolar, levando em consideração a taxa média de aprovação dos estudantes em cada etapa de ensino, tendo valores estabelecidos em um intervalo de 0 a 10 pontos.

Em relação às escolas da rede privada, geralmente, elas acompanham as propostas das novas tendências educacionais sugeridas pelas editoras, com materiais didáticos coloridos e “inovadores”, pretendendo, assim, permanecer sempre atualizadas com as novas práticas de ensino. Não raro, um estudante do terceiro ano utiliza três livros por disciplina (previamente quitados pelos pais, mães e/ou responsáveis), que são substituídos a cada trimestre. Essas escolas também costumam utilizar plataformas digitais, que ficam conhecidas apenas por suas siglas, tais como SAS, COC etc. Essas plataformas prometem soluções para o ensino e aprendizagem que vão do material impresso (livros) à disponibilização aos usuários cadastrados de serviços digitais como videoaulas e/ou jogos e, ainda, algumas vezes, um sistema de avaliação escolar *online*.

Como se pode observar, cada segmento de ensino, privado ou público, vêm lançando mão de recursos, seja adotando programas, seja disponibilizando materiais para tentar sanar um problema que parece ainda não estar chegando ao fim. Um ponto fraco apresentado por esses programas (que, como dito, em sua maioria não têm participação docente em sua elaboração), é que isso significa tirar do professor o fato de ele ser a pessoa que ensina, tornando-o, muitas das vezes, em mero executor de roteiros. Um professor que não tem o seu programa de trabalho, não é mais um professor, mas apenas um aplicador de *scripts* fornecidos pelos governos ou pelas editoras.

De acordo com as informações prestadas pelo PISA, a média de proficiência dos jovens brasileiros no quesito que o programa chama de “letramento em leitura” na mesma época, foi de 413 pontos (2018), 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dos quais o Brasil é signatário, nos quais a média foi de 487 pontos (Brasil, 2018). Foram avaliados estudantes com idade de 15 anos.

O PISA define letramento em leitura como: “compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu

potencial, e participar da sociedade” (Brasil, 2018, p.51), um conceito bem mais sintético do que o comumente difundido aqui no Brasil, a partir dos, amplamente divulgados, estudos de Soares (2022), que define letramento como a

[c]apacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos-para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares, 2022, p. 27).

Ao comparar-se os dois conceitos, é manifesta a diferença, e, ao observar o exame aplicado em 2018 pelo PISA, para apuração do desempenho dos alunos, percebe-se que não foram abordadas áreas como a semântica, a linguística textual, lexical ou mesmo a ortográfica, que incontestavelmente impacta no bom nível de leitura do aluno; assim, tem-se prejudicada a verificação de aprendizagem, mesmo se for considerada a concepção de letramento mais simplista trazida pelo PISA.

Na figura 9 tem-se a transcrição de uma das questões cobradas na referida avaliação:

Figura 9 - Questão 1 (Pisa, 2018).

PISA 2018

Fórum das aves
Questão 1 / 7

Consulte o Fórum Saúde das Aves à direita. Clique em uma opção para responder à questão.

O que Ivana_88 quer saber?

- Se ela pode dar aspirina para uma galinha machucada.
- Com que frequência ela pode dar aspirina a uma galinha machucada.
- Como entrar em contato com um veterinário para falar sobre sua galinha machucada.
- Se ela pode determinar o nível de dor de uma galinha machucada.

Saúde das aves
Sua fonte on-line para manter as aves saudáveis

Início Fórum Fotos

Aspirina para aves

Ivana_88 PERGUNTA Postado em 28 de outubro 18h12

Olá, pessoal!
Gostaria de saber se posso dar aspirina para minha galinha. Ela tem 2 anos e acho que está com a perna machucada. Não tenho como ir ao veterinário antes de segunda-feira e não estou conseguindo falar com ele por telefone. Parece que a minha galinha está com muita dor. Gostaria de dar alguma coisa para que ela se sinta melhor até que eu possa levá-la ao veterinário. Obrigada pela ajuda.

NeuzaB79 Postado em 28 de outubro 18h36

Não sei se é seguro dar aspirina para galinhas. Eu sempre pergunto ao veterinário antes de medicar minhas aves. Sei que certos medicamentos bons para humanos podem ser muito perigosos para aves.

Mônica Postado em 28 de outubro 18h52

Já dei aspirina para uma das minhas galinhas quando ela se machucou, e não teve problema algum. No dia seguinte fui ao veterinário, mas ela já estava melhor. Acho que pode haver perigo se exagerar na dose. Cuidado com a superdosagem! Espero que ela fique bem!

Ofertas_Aviárias Postado em 28 de outubro 18h57

Olá! Não se esqueçam de dar uma olhada em nossas excelentes ofertas para todos os produtos aviários! Aproveitem nossas promoções de hoje!

Teo Postado em 28 de outubro 18h15

Alguém poderia me dizer como a gente sabe se uma galinha está doente? Obrigado.

Chico Postado em 28 de outubro 19h21

Olá, Ivana
Sou veterinário, especialista em aves. Não há problema em dar aspirina para suas galinhas, se você perceber que elas que estão com dor. Quando prescrevo aspirina para aves, sigo as recomendações do Manual de Medicina Aviária. A dose para galinhas deve ser de 5 mg para cada quilo de massa corporal. Pode dar 3 ou 4 vezes por dia até conseguir falar com o veterinário. Mas é muito importante que o veterinário a examine, ok? Boa sorte!

OBS: na apresentação original do item, o estudante precisa rolar a tela para ler a página completa.

Fonte: site do INEP (2022).

Transcrição da questão para melhor visualização:

“Olá, pessoal”!

Gostaria de saber se posso dar aspirina para minha galinha. Ela tem 2 anos e acho que está com a perna machucada. Não tenho como ir ao veterinário antes de segunda-feira e não estou conseguindo falar com ele por telefone. Parece que a minha galinha está com muita dor. Gostaria de dar alguma coisa para que ela se sinta melhor até que eu possa levá-la ao veterinário. Obrigada pela ajuda.

O que Ivana_88 quer saber?

- Se ela pode dar aspirina para uma galinha machucada.

- Com que frequência ela pode dar aspirina a uma galinha machucada.
- Como entrar em contato com um veterinário para falar sobre sua galinha machucada.
- Se ela pode determinar o nível de dor de uma galinha machucada.

Visto que os estudantes brasileiros tiveram rendimento abaixo do esperado nas duas últimas avaliações do PISA, com nota média em 2015 de 407 pontos, significativamente inferior às dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 493 pontos (Brasil, 2015), faz-se necessário analisar mais demoradamente o estilo das questões da avaliação, como a questão 1 (figura 9).

Apesar de aparentar obviedade, a resposta para a questão “O que Ivana 88 quer saber?” pode esconder considerável dificuldade, o que pode ter causado confusão ao se buscar uma afirmativa correta. Nota-se que “se ela pode dar aspirina a uma galinha machucada”, seria a resposta da questão, se fosse considerado, pelo aluno, o trecho do texto “gostaria de saber se posso dar aspirina para minha galinha”.

Porém, se o trecho do texto considerado fosse “gostaria de dar alguma coisa para que ela se sinta melhor, até que eu possa levá-la ao veterinário”, a resposta certa poderia ser “com que frequência ela pode dar aspirina a uma galinha machucada”, visto que a internauta Ivana 88 afirma que só poderia levar a ave ao veterinário em determinado dia da semana, e provavelmente gostaria de saber com que frequência a medicação poderia ser ministrada até lá.

“Como entrar em contato com um veterinário para falar sobre sua galinha machucada” poderia ser a assertiva assinalada, caso fosse levada em consideração a parte que enuncia “não estou conseguindo falar com ele por telefone”, referindo-se ao insucesso da interlocutora em sua tentativa de contato com o veterinário. Por fim, quando informa “parece que a minha galinha está com muita dor”, deixa pistas para considerar como resposta correta “se ela pode determinar o nível de dor de uma galinha machucada”.

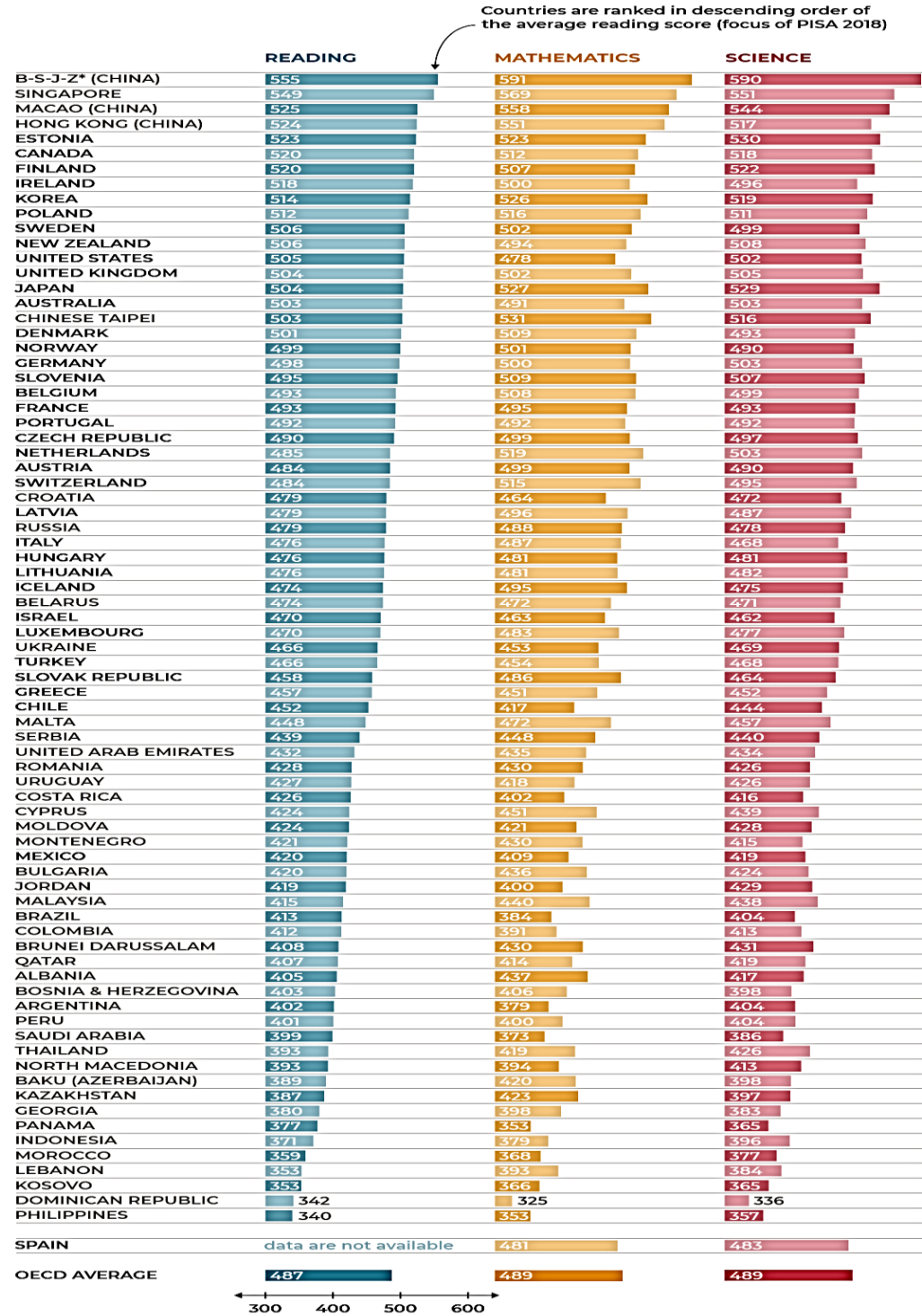
Assim, para a pergunta “O que Ivana 88 quer saber?”, têm-se as quatro opções como respostas possíveis, a partir do trecho do texto que esteja sendo considerado pelo aluno.

Na figura 10 é possível notar através dos dados divulgados pelo PISA (2018), das três áreas avaliadas, a classificação do Brasil em leitura em comparação com outros países:

Figura 10 - Resultado PISA (2018)

PISA 2018 results

Snapshot of students' performance in reading, mathematics and science



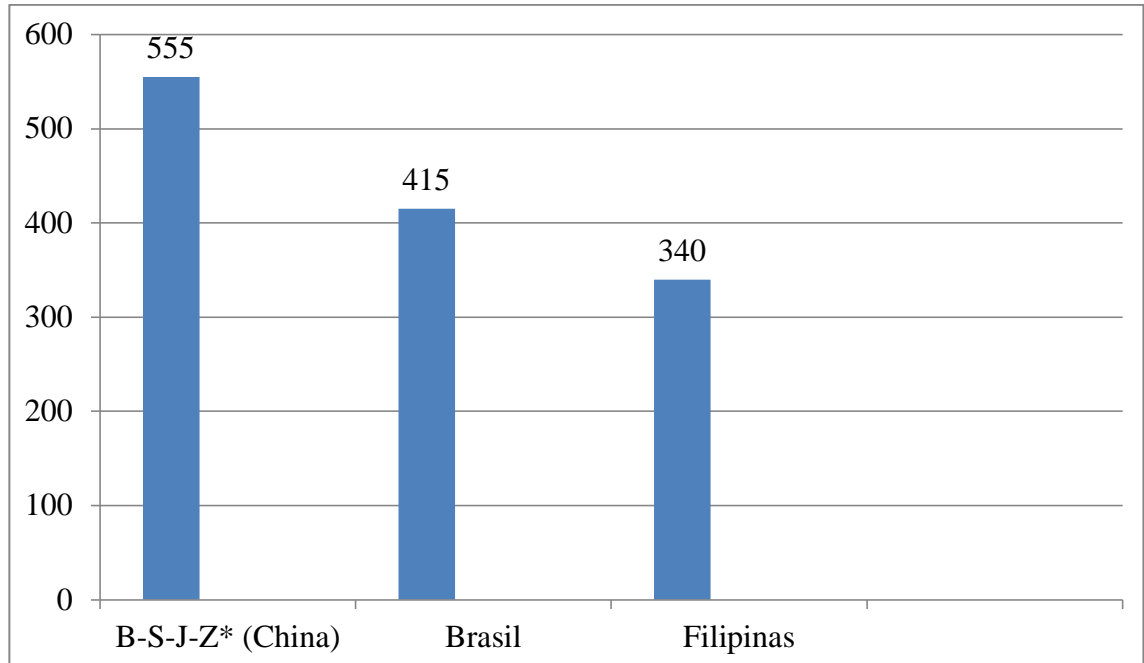
Source: OECD, PISA 2018 Database || *B-S-J-Z refers to Beijing, Shanghai, Jiangsu and Zhejiang



Fonte: PISA, 2018

No gráfico 1 a seguir, pode-se ter uma melhor visão da posição do Brasil na classificação do PISA (2018) em relação ao primeiro e ao último lugar no rendimento em leitura:

Gráfico 1 - Classificação do Brasil em relação ao primeiro e ao último lugar no PISA (2018)



*Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang

Fonte: Adaptação PISA (2018)

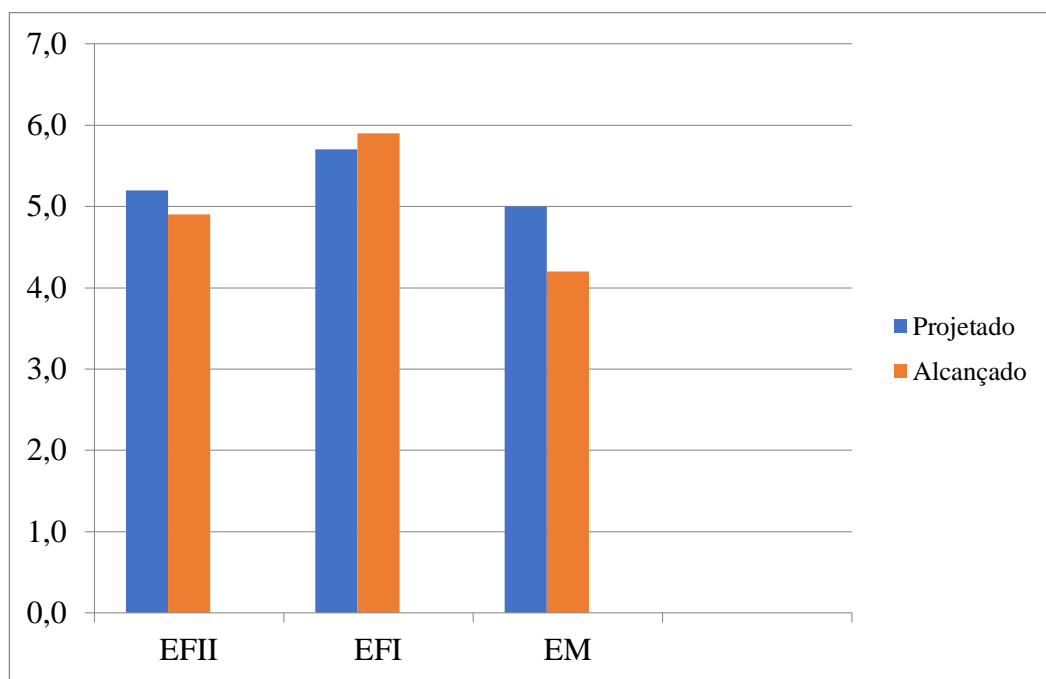
Como pode ser visto no gráfico 1, as quatro províncias da China ocupam a primeira posição com 555 pontos de rendimento em letramento em leitura, enquanto o Brasil está na 54ª posição, com 415 pontos, atrás de outros países da América do Sul, como Chile e Uruguai, e distante 75 pontos do último lugar, que é Filipinas.

Embora a padronização do PISA e a sua amplitude levantem questões como: “se fosse avaliada a nutrição de povos diferentes através do cardápio desses povos, como seriam os resultados e o que eles significariam?” Acredita-se válido um instrumento de pesquisa que permita balizar o desenvolvimento dos estudantes brasileiros em relação aos estudantes de outras nações, porém, há que se considerar a relativização desse ranking, pois, conforme demonstrado, algumas demandas precisam ser ponderadas.

Ainda sobre os dados relativos à avaliação da aprendizagem, levando-se em consideração o cenário nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), divulgou, na época acima referida, as metas gerais do IDEB para o Brasil, que no ano de 2019 foi de 5.2 pontos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) (6º ao 9º ano),

tendo o Brasil alcançado apenas 4.9 pontos. Inicialmente se pode acreditar que, de acordo com estes dados, a variação não é tão significativa; no entanto, ao se observar que para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) (1º ao 5º ano) foi projetado para esse mesmo período 5.7 pontos, tendo o segmento alcançado 5.9 pontos, enquanto que para o Ensino Médio (EM) projetou-se 5.0 pontos e foi alcançado apenas 4.2 pontos, é possível notar, de acordo com o gráfico 2, que, de um modo geral, o desenvolvimento dos estudantes brasileiros tem decaído à medida que a escolarização avança, quando deveria ser exatamente ao contrário.

Gráfico 2 - Metas do IDEB (2019)



Fonte: site do IDEB.

Muito se falou sobre a pandemia que assolou o país recentemente, sobre os impactos da Covid-19 para a educação, que alcançou seu ponto mais crítico entre os anos de 2020 e 2021, quando as aulas presenciais foram suspensas nas escolas brasileiras, especialmente na rede pública de ensino. No entanto, conforme pôde ser percebido, os dados acima expostos datam de antes desse momento pandêmico no país e já evidenciavam o baixo rendimento alcançado em Língua Portuguesa pelos estudantes do Brasil, tanto nacional, quanto internacionalmente.

Data também de antes da pandemia o início do trabalho de Moura Lopes, publicizado em 2020, porém, com coleta de dados e intervenções realizadas em 2019. Após identificar, através de uma atividade diagnóstica, um número significativo do que chamou de “formas divergentes” na escrita de alunos de duas turmas do 6º ano (EFII) de uma escola pública da

rede municipal no município de Jequié-BA, a autora aplicou a uma das turmas algumas oficinas, utilizando atividades que destacavam a relação entre letra-som e observou que houve uma melhora na produção dos alunos em relação à escrita ortográfica. No entanto, naquele trabalho, não foram investigadas mais a fundo as possíveis causas que levaram os aprendizes, com considerado tempo de escolarização, a ainda produzir escritas distantes da ortografia oficial.

A presente pesquisa propõe, então, “dar um passo adiante” em relação ao estudo realizado por Moura Lopes (2020), buscando investigar as prováveis causas que levam estudantes, em determinado estágio de escolarização, a ainda produzirem escrita com formas divergentes (retratados aqui como “erros” ortográficos), como constatados pela referida pesquisa. A autora acredita que um ensino baseado em princípios fonético-fonológicos que vise o desenvolvimento da consciência dos sons e da percepção da relações letra-som, pode ter um impacto positivo na resolução do problema de aprendizagem da ortografia à medida que os alunos avançam nas séries escolares.

Na seção seguinte, será possível observar uma análise pormenorizada dos dados coletados pela investigação realizada neste trabalho, que visou buscar subsídios que consubstanciassem ou rechaçassem a hipótese apresentada.

7 METODOLOGIA

De acordo com Ludke e André (2018),

para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. [...] Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (Ludke; André, 2018, p. 1).

Assim, os procedimentos que serão detalhados em seguida pretendem demonstrar como o processo de investigação foi preparado e realizado, seguindo as orientações originais do projeto da tese. Esse projeto foi baseado em uma bibliografia especializada, pensada para o professor de EB. Para embasar a pesquisa realizada, foram abordados os seguintes temas: Ortografia e “Erros” ortográficos, Desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, Fonética, Fonologia, Variação linguística, Alfabetização, Formação continuada de professores da Educação Básica, e Ensino.

Conforme Cruz Neto (2002):

A plena realização de um trabalho de campo requer (...) várias articulações que devem ser estabelecidas pelo investigador. Uma dessas diz respeito à relação entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar. A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico (Cruz Neto, 2002, p.61).

Dessa maneira, antes de ir a campo, buscou-se reunir informações teóricas a fim de definir como seria conduzida a investigação. Paiva (2019) afirma que ouviu um pesquisador da área de ciências biológicas declarar que “pesquisa é a busca de solução de problemas” (Paiva, 2019, p. 1). No entanto, a autora atesta que em linguística aplicada, a pesquisa “não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade” (Paiva, 2019, p. 8). Ainda segundo a autora, em linguística aplicada, os estudos têm por finalidade: “1) investigar o saber acumulado sobre determinado tema (...); 2) detectar problemas (...); 3) descrever um fenômeno de linguagem (...); 4) descrever comportamentos linguísticos; 5) identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos (...); 6) chamar atenção para problemas que precisam ser enfrentados (...)” (Paiva, 2019, p. 8).

Para esses mais variados fins, o pesquisador pode lançar mão de diversos tipos de pesquisa, levando em consideração o objeto a ser investigado. Paiva (2019) destaca que os tipos de pesquisa podem ser classificados quanto à natureza, o gênero, às fontes de informação, à abordagem, o objetivo, os métodos, os instrumentos de coletas de dados. Então,

tomando como parâmetro as classificações de Paiva (2019), esta pesquisa pode ser considerada:

1) aplicada, quanto à natureza, pois, além de produzir conhecimentos novos sobre determinado tema, pretende auxiliar na resolução de problemas por meio da inovação dos processos e/ou tecnologias;

2) quanto ao gênero, trata-se de uma pesquisa teórica, pois não apenas estuda teorias, como também pretende contribuir com novos conhecimentos teóricos;

3) em relação às fontes de informação, esta pesquisa pode ser considerada terciária, pois utiliza um banco de dados resultante da coleta realizada em campo e também busca informação em dados divulgados por outros pesquisadores;

4) em se tratando da abordagem, esta pesquisa realiza uma abordagem metodológica mista, denominada de quanti-qualitativa, visto que, além de pretender explicar o fenômeno estudado, usando base matemática para analisar os dados coletados, também busca outras formas para descrever e compreender estes dados, como a análise teórica dos processos de ordem fonológica que foram percebidos na coleta, tanto nas amostras de fala dos voluntários, quanto nas respostas dos participantes;

5) em relação ao objetivo, esta pesquisa se classifica como explicativa, pois, vai ao encontro da definição de Gonsalves (2003), quando afirma que uma pesquisa explicativa “pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno” (Gonsalves, 2003, p. 66);

E, finalizando a definição tipológica em que esta investigação se enquadra, em relação aos métodos ou procedimentos, cabe destacar primeiro o que afirmam Cohen; Manion e Morrison (2005): quanto aos métodos, os autores enfatizam que métodos são abordagens usadas para “recolher dados usados como base para inferência e interpretação, para explicação (...)” (Cohen; Manion; Morrison, 2005 *apud* Paiva, 2019, p. 15), enquanto que a metodologia “descreve e analisa esses métodos, mostrando suas limitações e recursos, esclarecendo seus pressupostos e consequências e relacionando suas potencialidades na penumbra das fronteiras do conhecimento” (Cohen; Manion; Morrison, 2005 *apud* Paiva, 2019, p.15). Simplificando as definições desses autores, Paiva declara que “metodologia é o estudo dos métodos, e os métodos são procedimentos de pesquisa” (Paiva, 2019, p. 15).

Assim,

6) quanto aos métodos ou procedimentos, essa pesquisa está mais próxima do que é definido como teoria fundamentada em dados, pois, de acordo com Paiva (2019):

A teoria fundamentada em dados (*grounded theory*, em inglês) tem como característica o estudo indutivo dos fenômenos, pois são os dados que fornecem fundamentos para a geração da teoria, em vez de se usar uma teoria ou mais de uma como lente (s) para a interpretação dos dados. Teorias, nesse contexto, são entendidas como explicações abstratas de um fenômeno. (Paiva, 2019, p. 95).

A autora completa:

A pesquisa se inicia com uma pergunta, de forma a direcionar a atenção do pesquisador para o objeto de estudo. A coleta de dados pode ser feita por meio de entrevistas, observação, grupos focais e diários. Segundo Willig (2013), “[a] questão de pesquisa inicial deve servir para identificar, não para fazer suposições sobre o fenômeno que interessa ao pesquisador” (p. 72). Ela aconselha que “[a] pergunta oriente o pesquisador para a ação e o processo (ex. ‘Como as pessoas fazem x’) em vez de estados e condições (ex. ‘O que as pessoas querem? Ou ‘Por que as pessoas fazem x’?). Esta pergunta, dependendo do que emerge dos dados, pode mudar ao longo da pesquisa (Paiva, 2019, p. 96).

A pergunta desta investigação surgiu a partir da observação pela autora da pesquisa, que é também professora do EFII da rede pública de ensino, conforme anteriormente informado, da reiterada ocorrência de “erros” ortográficos na escrita de estudantes do 6º ano (e das séries subsequentes), quando já não deveriam existir esses “erros” de maneira recorrente, sobretudo em se tratando de palavras de uso comum, como os que ocorreram em ‘voceis’, ‘feiz’, entre outros. Assim, a referida autora, notando que havia entre esses alunos também uma dificuldade na particularização do som e das relações letra-som, lançou-se nesta investigação a fim de verificar se existia uma correlação entre os dois problemas constatados, a partir da análise dos dados coletados.

7.1 A coleta de dados

Conforme Paiva, “[se] a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados ou pesquisadores e participantes, é importante ser a ética a conduta das ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas” (Paiva, 2019, p.17). Portanto, durante a realização da investigação, todos os participantes foram identificados apenas por um código alfanumérico (A.1, B.1, C.1, D.1...) e as instituições por nomes fictícios (Escola Alegria, Escola Satisfação, da rede privada de ensino e Escola Felicidade e Escola Sorriso, da rede pública de ensino).

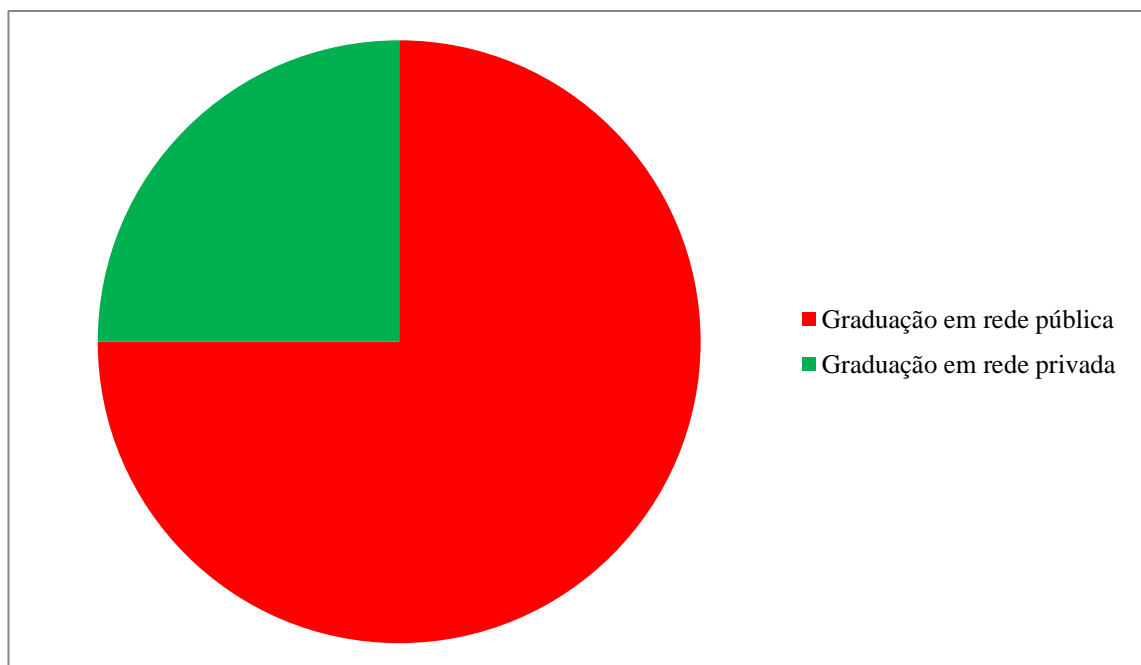
Feita essa breve ancoragem na teoria que conduziu as etapas do estudo, destaca-se que a investigação contou com a aplicação de uma entrevista com as docentes, a fim de levantar dados sobre a sua formação e o seu conhecimento na área de fonética e fonologia, de quatro testes, dois orais e dois escritos, aplicados aos estudantes, e propôs a realização da

observação das aulas de LP de quatro professoras, nas quatro escolas envolvidas na investigação, a fim de estabelecer a possível relação entre a abordagem que as docentes fizeram nas aulas de LP sobre as relações letra-som. Isto é, se utilizaram o livro didático, que geralmente propõe a contagem de letras e fonemas, ou se fizeram uma abordagem, utilizando de outros recursos, baseando-se em aspectos fonético-fonológicos da língua. E, ainda, se consideraram o desenvolvimento da percepção do som e das relações letra-som dos estudantes no planejamento e na realização das atividades didáticas.

Na entrevista (cf. anexo) realizada com as docentes, além de levantar informações sobre sua formação e, principalmente, se tiveram contato com os estudos fonético-fonológicos em algum momento de sua carreira, buscou-se registrar qual posicionamento assumiam quanto à necessidade do ensino da escrita ortográfica.

Entre as questões direcionadas às professoras estavam: “A Instituição em que você cursou a Graduação pertence a qual rede? As respostas obtidas se distribuíram da seguinte forma:

Gráfico 3 - Rede à qual pertence a instituição na qual as professoras participantes da pesquisa cursaram a graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre ter cursado Fonética e Fonologia na Graduação, as quatro responderam que sim; no entanto, sobre ter cursado essas disciplinas em algum curso de formação continuada, apenas uma resposta foi afirmativa, situação que se repetiu quando a pergunta foi “Você

considera que sua formação inicial (Graduação) lhe capacitou para trabalhar com o ensino da ortografia?”

A única questão em que todas as quatro professoras concordaram foi a questão 12, que dizia o seguinte:

Você acredita ser necessário ensinar a escrita ortográfica na disciplina de Língua Portuguesa? Se sim, a partir de que ano/série? Marque a resposta que mais se assemelha com a sua opinião:

- Sim, ortografia deve ser trabalhada desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I.
- Não, o aluno deve desenvolver a escrita espontânea e a questão ortográfica é adquirida com o tempo.

Todas as docentes escolheram a primeira opção.

Esse momento de entrevista com as professoras foi muito produtivo e essencial para compreender a análise dos dados em sua inteireza.

Em relação a aplicação dos testes aos estudantes, os testes 1 e 2 aconteceram antes da observação das aulas e os testes 3 e 4, depois da observação dessas aulas, a fim de verificar, objetivamente, através da comparação dos resultados obtidos, se após o trabalho realizado pela docente foi possível notar que ocorreu um desenvolvimento na consciência da percepção do som e das relações letra-som, e se isso resultou na redução de “erros” ortográficos na escrita desses estudantes.

A proposta inicial do projeto de pesquisa foi que a coleta de dados fosse realizada com um número máximo de cinco estudantes por sala/escola, escolhidos por sorteio, entre os que fossem autorizados pelos responsáveis e que assentissem em participar, perfazendo um total de 20 participantes. Porém, durante as conversas iniciais uma das instituições privadas sugeriu que, só seria viável a sua participação, caso a referida coleta fosse realizada com todos os estudantes do 6º ano (EFII), o que fez a pesquisadora reconsiderar a sua proposta, e após concordância do orientador, incluiu na pesquisa todos os alunos da turma que desejassem participar e que fossem autorizados pelos responsáveis, não limitando a participação a apenas cinco aprendizes.

No entanto, o número de responsáveis que autorizaram a participação dos estudantes foi significativamente inferior ao esperado pela instituição que sugeriu a participação maciça dos estudantes, ficando um número próximo do que havia sido previsto, inicialmente, pela pesquisadora. Desta forma, na Escola Alegria, sete estudantes foram autorizados pelos pais, mães e/ou responsáveis, e assentiram em participar da pesquisa; na Escola Satisfação, seis

estudantes; na Escola Felicidade, sete estudantes e na Escola Sorriso, onze estudantes foram autorizados pelos responsáveis e assentiram em participar da pesquisa, perfazendo um total de trinta e um participantes na categoria estudantes. Um número similar à proposta inicial, que era de, no máximo, cinco estudantes participantes por escola/turma. Além da categoria estudante, como visto, a pesquisa contou ainda com quatro participantes na categoria professor de LP, sendo um por escola.

Outra situação que precisou ser revista foi a entrevista com as docentes que, inicialmente, foi prevista para acontecer antes da apresentação formal do projeto, e precisou acontecer depois desse momento, pois não foi possível estabelecer contato com as professoras, mesmo via *e-mail*, antes desse período, assim foi realizada a entrevista após a apresentação formal do projeto e antes do início da aplicação dos testes.

Antes, porém, de relatar os passos da investigação, é preciso esclarecer que essa coleta foi realizada logo após o retorno dos estudantes às escolas, ou seja, imediatamente após o período pandêmico, que aconteceu durante os anos de 2020 e 2021, quando os estudantes foram extremamente prejudicados, sobretudo os das escolas públicas da cidade, nas quais foram realizadas as coletas. Logo após o início da pandemia, deu-se a suspensão das aulas, em março/2020. Naquele ano, os alunos desses estabelecimentos estudaram por um método alternativo, nomeado pela Secretária de Educação de “Apostilamento” (Moura Lopes; Alves; Cagliari, 2022). Esse material consistia em enviar apostilas com explicações e atividades, com prazo para devolução, para serem corrigidas pelos professores, que enviavam novamente para casa dos estudantes, com considerações sobre as respostas dadas, além de atendimento realizado em grupos de *WhatsApp*, criados especificamente para esse fim.

Os estudantes das escolas privadas iniciaram quase que imediatamente as aulas *online*, tão logo fora decretada a quarentena, enquanto que essa realidade só foi possível para os alunos das escolas públicas apenas no ano de 2021, através de iniciativa e custeio dos próprios professores.

Pode-se argumentar que a dificuldade enfrentada pelos estudantes das escolas públicas, em relação ao ensino-aprendizagem foi significativamente aumentada pela pandemia, o que é verdade. Porém, é possível constatar, através de dados oficiais, como os divulgados pelo IDEB, que o rendimento desses aprendizes já estava prejudicado antes mesmo do momento pandêmico. Problemas com a escrita ortográfica e, conseqüentemente, com o rendimento em Língua Portuguesa não são uma complexidade recente para esse público. Assim, este trabalho pretendeu somar esforços com pesquisas que tenham por fim auxiliar o professor na aprendizagem dos conhecimentos linguísticos necessários para o ensino da escrita ortográfica.

Seguindo com o detalhamento dos procedimentos metodológicos, para os testes orais, foram utilizadas as palavras de um banco de dados de 53 vocábulos, coletados de voluntários, em sua maioria estudantes de cursos de pós-graduação reunidos em dois grupos de *whatsapp*, dos quais a autora deste trabalho também participava. Para compor esse banco de dados a autora desta pesquisa informou aos participantes dos grupos o intuito da coleta, sugeriu as palavras, e solicitou que os que estivessem de acordo em ser voluntários, gravassem um áudio pronunciando palavras escolhidas entre as que foram sugeridas e enviassem para o número privado de *whatsapp* da pesquisadora. O mesmo procedimento foi feito no grupo de *whatsapp* da família, formado por pessoas com nível médio e/ou ensino superior. Também foram selecionadas palavras de vídeos veiculados no *youtube*, que a pesquisadora destacou e gravou utilizando o aplicativo de gravador de voz do aparelho celular moto e (7) plus.

Foram consideradas para a seleção palavras de uso comum (para não levantar a dúvida de que a não identificação da composição gráfica destas se deu pelo desconhecimento do vocábulo). Foram considerados também vocábulos que apresentavam maior dificuldade na escrita, e maior possibilidade de variação dialetal, como os fonemas [ɲ], [ʎ], [ʃ], [ʒ], as diversas realizações da vibrante, as possíveis realizações sonoras do fonema [s] intervocabular. Foram escolhidas ainda palavras que apresentavam nasalização das vogais, além das vogais átonas finais. Foi considerada também a presença de ditongos, dígrafos, encontros consonantais e todos os sons que, de acordo com a experiência profissional da pesquisadora, costumavam gerar dúvidas quanto à representação ortográfica por parte dos estudantes. Em um primeiro momento a quantidade de sílabas das palavras não foi levada em consideração, mas foi considerada na análise dos resultados.

No quadro 11 pode-se observar as palavras que compuseram o banco de dados, seguidas das respectivas transcrições fonéticas, de acordo com as realizações das amostras de fala utilizadas nos testes 1 e 3:

Quadro 11 - Palavras/transcrições fonéticas que compuseram o banco de dados

Artístico [aɪr'tʃiʃtɪkɔ]	Berço ['behsɔ]	Crivo ['krivɔ]	Dindim [dĩ'dĩ]	Embornal [eĩbɔr'nal]
Arma ['aɹma]	Carta ['kahtɐ]	Fresco ['fɹɛʃkɔ]	Doze ['douzi]	Forte ['fɔɹtʃi]
Armadilha [aɹma'diʎa]	Cartão [kah'tɛɔ]	Costume [kuʃ'tumi]	Então [ĩ'tɛɔ]	Fez ['feis]
Armar [aɹ'mah]	Canto ['kãtɔ]	Cortina	Exame [ĩ'zãmi]	Feroz [fɛ'rɔis]

		[coɪ'tʃina]		
Bambu [bã'bu]	Cores ['koris]	Dez ['dɛiʃ]	Esquerda [iʃ'kerda]	Ferrugem [fɛ'ɣoɣɪ]
Jambo ['zãbu]	Misturas [mis'turɐs]	Poste ['pɔʃtʃi]	Travesso [tra'vesɔ]	Ruim ['xɔi]
Leite ['leitɐ]	Mocinho [mo'siõ]	Presença [pre'zɛsɐ]	Turvo ['tuɻvɔ]	Final [fi'naɔ]
Mar ['mah] ['maɪ]	Morcego [mu'segɔ]	Porque [pɔɾ'kɐ]	Viestes [vi'ɛʃtiʃ]	For ['foh]
Mas ['maiʃ] ['mãs]	Nações [na'sõiʃ]	Sopão [so'pãɔ]	Vista ['viʃta]	Forçoso [foh'sozɔ]
Mesmo ['meʃmɔ]	Palha ['paʎa]	Tesoura [ti'zɔra]	Vocês [vo'seis]	Força ['fo.ʃa]
Quarta ['kwaɾta]				

Fonte: elaboração própria

Como pode ser visto, algumas palavras apresentaram mais de uma “Transcrição fonética”, devido a variação dialetal dos diversos falantes que a representaram.

Ao final da coleta, a título de *feedback*, todas as escolas envolvidas receberam um relatório com breve análise dos resultados encontrados, no qual apenas o nome fictício relativo à sua instituição foi revelado.

A seguir, apresentam-se os passos realizados na investigação:

1. A pesquisadora entrou em contato, via telefone, com as instituições previamente selecionadas, levando em consideração o porte e localização das instituições. Desta forma, uma escola da rede privada de ensino e uma da rede pública, localizavam-se em bairro mais central, e uma escola da rede privada e uma da rede pública de ensino, em bairro mais periférico. Cabe ressaltar que todo contato presencial obedeceu aos protocolos de biossegurança em relação à proteção contra o Coronavírus.
2. Na aplicação do teste 1, foi exibido aos alunos um áudio com amostras de fala do banco de dados. Foram reproduzidas três palavras para cada estudante, selecionadas aleatoriamente. Após a audição seguiu-se a identificação dos segmentos fonéticos, considerando a escrita ortográfica da palavra alvo. Cada áudio pôde ser repetido por até três vezes, a pedido do aprendiz. Os dados

encontrados foram tabulados através de uma análise qualitativa dos processos fonológicos envolvidos nas pronúncias, seguida de uma análise quantitativa desses processos, considerando a quantidade de palavras reproduzidas e a quantidade de processos fonológicos ocorridos. Nos testes orais, ainda foi considerado mais uma variante: a quantidade de solicitação de trocas de palavras (não havia limitação de solicitações, ou seja, cada estudante tinha liberdade para solicitar a troca de palavras o número de vezes que desejasse).

3. O segundo teste foi escrito: os alunos foram orientados a escolher um tema de sua preferência e escrever um pequeno texto de no máximo dez linhas. Foram fornecidos, gratuitamente, lápis, borracha e papel para a realização do teste escrito, bem como um brinde de participação como elemento motivador. Os dados do teste escrito foram classificados e tabulados através da análise quantitativa, na seguinte proporção: a quantidade de palavras com “erros” ortográficos em relação à quantidade de palavras escritas, por estudante e por escola.
4. Após a aplicação dos testes iniciais, seguiu-se a observação das aulas, previamente agendadas com a Coordenação da escola e/ou com a Professora da turma. Foram observadas até três aulas (levando em consideração a hora/aula). Na observação das aulas, a pesquisadora não entrou em contato com os alunos nem interferiu na condução do trabalho da professora. O objetivo desta observação foi verificar se no ensino das relações letra-som a professora abordou os aspectos fonético-fonológicos, destacando as possibilidades de realização e representação sonora dos segmentos gráficos.
5. O terceiro teste (teste 3) aconteceu no início da terceira unidade. Consistiu em um teste semelhante ao teste 1; nos casos em que os estudantes não conseguiram identificar o segmento fonético no teste 1, as palavras foram novamente reproduzidas, caso contrário, foram utilizadas novas palavras (do mesmo banco de dados das 53 amostras coletadas). O objetivo deste teste foi observar se houve diferença quantitativa nos resultados, capaz de indicar uma evolução no desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som pelos estudantes. Ao final da coleta os dados foram tabulados, a fim de possibilitar a análise comparativa dos resultados.
6. O quarto teste consistiu na realização da escrita espontânea de um texto, semelhante ao que ocorreu no teste 2, com a finalidade de observar se houve diferença quantitativa da presença de “erros” em relação à produção escrita dos

aprendizes. Também foram fornecidos, gratuitamente, lápis, borracha e papel para a realização do teste quatro. Os dados foram tabulados através da análise quantitativa, levando em consideração a quantidade de vocábulos com presença de “erros” e a quantidade total de palavras escritas.

7. Após a aplicação dos quatro testes foi realizada a tabulação e análise dos dados coletados.

O objetivo da coleta de dados em dois momentos distintos foi perceber se os estudantes que concluíram o ciclo do EFI e estavam iniciando o primeiro ano do EFII, ou seja, o 6º ano, seriam capazes de identificar o segmento fonético realizado em um áudio reproduzido, tendo em vista a ortografia da palavra-alvo, e se conseguiam estabelecer a correspondência letra-som nessas palavras, pronunciadas isoladamente, ou seja, sem nenhum contexto frasal que ajudasse na identificação semântica (o que implicaria na identificação de alguns sons por dedução).

Depois de completado o prazo previsto para a aplicação dos testes 3 e 4 (início da III unidade), seguiu-se novamente o estabelecimento do contato com as instituições para a finalização da coleta de dados. Novamente, foram utilizados os seguintes recursos: o aparelho celular com aplicativo para gravação em áudio, o notebook, pequenas caixas de som, folhas de papel ofício, lápis, borracha, caneta e, como na primeira coleta, alguns brindes (anexo), que consistiram em uma forma de agradecimento pela participação dos alunos. Neste segundo momento, foi necessário, em três das instituições, mais de um dia para a realização da coleta, por motivo de ausência de alguns estudantes.

Os ambientes utilizados foram os mesmos da primeira coleta de dados, no início da primeira unidade, com exceção do segundo dia necessário para a Escola Felicidade, pois naquele dia os estudantes estavam com um professor substituto na sala, e os alunos participantes da pesquisa foram encaminhados para a sala de informática. O momento da coleta durou cerca de 30 minutos, ficando o maior tempo, como na coleta dos testes 1 e 2, para a Escola Satisfação, pois diferente das outras instituições nas quais os testes eram realizados com a presença de todos, os aprendizes compareciam individualmente ao local da aplicação, sendo necessário esperar que cada um deles finalizasse os dois testes, para só então convocar o próximo da lista. Nessa instituição, o teste durou cerca de 40 minutos. Como da primeira vez, os estudantes mostraram-se animados e bastante participativos.

No segundo momento, na Escola Satisfação, a coleta de dados (testes 3 e 4) foi realizada com a aluna que estava ausente no primeiro momento. Nesse dia, aconteceu um pequeno contratempo com a disponibilização dos áudios, que estavam armazenados na

nuvem, e por alguns instantes, a pesquisadora ficou sem internet para acessá-los. O problema foi resolvido a tempo e a coleta pôde ser realizada, durando cerca de 3 minutos.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS, CONSIDERANDO AS QUATRO ESCOLAS INVESTIGADAS

Nos testes orais (teste 1 e 2), foi analisada a capacidade de distinção do segmento fonético realizado, ou seja, a capacidade da identificação do som, e do estabelecimento da relações letra-som envolvida na pronúncia dos participantes da pesquisa. Os estudantes foram orientados a levarem em consideração a ortografia da palavra-alvo. Foi percebido que, mesmo tendo sido instruídos a levarem em consideração a forma escrita, os estudantes, algumas vezes, desconsideraram a ortografia das palavras, baseando a representação gráfica unicamente na representação sonora destas.

Vale destacar que os processos fonológicos envolvidos nas representações orais dos voluntários foram notados, mas, para fins de análise dos resultados, foram tabulados e comparados apenas os processos ocorridos na representação dos alunos, a fim de registrar se os sons pronunciados mantinham relação com os sons reproduzidos pelo áudio exposto, considerando a variação dialetal e o enfoque na representação ortográfica da palavra. Com a aplicação dos testes orais pretendeu-se identificar se os aprendizes conseguiam perceber a particularização dos fones (sons fonéticos) que compunham as palavras, associando-os ao segmento gráfico adequado, ortograficamente falando, e ainda se eram capazes de também generalizar a reprodução desses sons quando presentes em vocábulos distintos, com segmentos fonéticos semelhantes. Para a análise do texto escrito, aplicado nos testes 2 e 4, os dados foram tabulados a partir de uma análise quantitativa, levando em consideração a palavra escrita pelo estudante e a palavra-alvo em sua representação ortográfica. Foram considerados “erros” as trocas, omissões, duplicações e o traçado das letras, levando em conta direção, posição e uso de letra maiúscula e minúscula (Cagliari, 2003), por serem ocorrências que podem dificultar a leitura e, conseqüente, a compreensão do texto.

Posteriormente os dados foram comparados, observando o “antes e o depois” das turmas em relação a elas mesmas, e em relação ao rendimento das outras escolas, pois, um dos objetivos deste trabalho foi verificar se o desempenho das escolas da rede privada, por disponibilizarem de mais recursos e melhor estrutura, seriam melhores do que o aproveitamento escolar das instituições públicas de ensino.

Mais uma vez, a classificação dos resultados à luz de Cagliari (2003) pretendeu tornar a exposição mais didática e objetiva, facilitando o acesso e utilização dos dados pelos professores da Educação Básica e demais interessados.

Em relação a termos utilizados neste trabalho, cabe, nesta etapa da discussão, uma explicação mais pormenorizada sobre alguns considerados “inadequados” por uns, e “polêmicos” por outros, como “erros” ortográficos e “Forma estranha de traçar a letra”. Assim, a utilização do nome “Forma estranha de traçar a letra” (Cagliari, 2003) foi mantido e não substituído por outro, como “forma inadequada”, ou “traçado diverso da letra”, primeiro pelo respeito com esse autor que, além de ser o Orientador, é o principal teórico a embasar esta tese, pois suas obras são grandes contributos nas discussões sobre os problemas que acometem o ensino de LP no Ensino Fundamental; esse é também o motivo pelo qual foi mantido o termo “erro” ortográfico, além de pretender, em ambas as situações, despertar a atenção dos professores e tratar diretamente o problema, sem metáforas e outros tipos de subterfúgios semânticos.

Acredita-se que a troca dos termos, nesse caso, lançaria mais luz sobre a utilização dos termos técnicos em si, do que sobre os problemas que eles, eventualmente, poderiam representar na tradição escolar acadêmica. Portanto, foram mantidos os termos atribuídos com as devidas explicações, com a finalidade de ajudar a relacionar a teoria com a prática de sala de aula, uma vez que se optou também na construção desta tese pela utilização de termos acessíveis e autoexplicativos sempre que possível. Por outro lado, as pesquisas em educação, como a realizada nesta tese, demonstram que as teorias variam, mas os problemas do ensino e da aprendizagem da alfabetização continuam ainda hoje de modo muito semelhante, como aconteceram no passado. Se a teoria educacional desenvolvida não conseguir mudar os erros e limitações da prática escolar, não pode ser uma boa teoria.

Ainda sobre o uso do termo “Forma estranha de traçar a letra”, que descreve bem o que se quer conceituar, percebe-se que alguns estudantes escrevem letras muito diferentes do que deveria ser a forma gráfica tradicional, ou seja, o desenho das letras, seguindo um padrão caligráfico, sobretudo quando se trata de letra cursiva. Alguns gostam de enfeitar o traçado, alongando-o em demasia onde não poderiam, outros, ao contrário, encurtam o traçado mais do que deveriam, por exemplo, escrevendo as letras ‘e’ e ‘l’ cursivas minúsculas com a mesma altura, ou uma letra ‘n’ e uma letra ‘u’ com duas pontas na mesma espessura, ou a letra ‘a’ assemelhando-se a uma letra ‘o’, etc. Essas alterações causam estranhamentos ao que se espera do traçado característico de cada letra e, quase sempre, dificultam a correta identificação da letra, a conseqüente a leitura, e a compreensão do que está escrito, conforme pode ser visto na figura 11:

Figura 11 - “Forma estranha de traçar a letra” ‘F’ pelo estudante C.10



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Portanto, considera-se “Forma estranha de traçar a letra” um termo adequado, assim como todas as classificações propostas por Cagliari (2003) e utilizados nesta tese para a caracterização dos “erros” ortográficos. Ademais, espera-se a compreensão, pelo que foi discutido até o momento nesta tese, de que a palavra “erro” explica um fato circunstancial e por isso, não pode ser interpretada com uma carga semântica e educacional pejorativa (por isso a utilização das aspas). Como diz o provérbio “errar é humano”, o que significa que faltam informações nesses casos. Erros acontecem por causa de reflexões que não deram certo. Erros são hipóteses, e hipóteses também podem levar a erros. Como mostra esta tese, o estudo classificatório dos “erros” ajuda a entender o que significam os problemas de ortografia (entre outros) e ajuda o leitor a se ater aos fatos didáticos e não aos problemas pessoais dos alunos, como pode porventura remeter o uso da palavra “desvio”.

8.1 Descrição e análise quali-quantitativa dos testes aplicados

8.1.1 Escola Alegria

A Escola Alegria é uma escola da rede privada de ensino, localizada em um bairro não central, com quatro salas (6º ao 9º ano EFII). O Diretor da Instituição demonstrou-se bastante solícito e interessado em participar do estudo. A professora, que será chamada de A.1, também foi bastante receptiva e, após ouvir sobre a proposta de investigação, prontamente se dispôs a participar, respondendo em seguida o questionário da entrevista via *Google forms*, no qual informou que sua graduação foi em Letras e que, durante a sua formação, teve em sua carga horária disciplinas que versavam sobre Fonética e Fonologia.

Ao chegar ao estabelecimento para dar início à investigação, a pesquisadora foi conduzida à sala dos professores no primeiro andar: uma sala de tamanho razoável, com iluminação e ventilação naturais, cuja porta de entrada estava situada em frente ao hall de entrada da sala do 9º ano; o espaço acomodava uma mesa coletiva, uma mesa de uso individual, e um armário.

A sala dos professores não oferecia nenhum tipo de isolamento acústico, portanto, em alguns momentos, o barulho emitido pela sala vizinha e pelos automóveis na rua dificultou a percepção dos áudios pelos estudantes, o que não representou grande problema, pois a intenção era que os áudios reproduzidos, apesar de trazerem vocábulos fora de um contexto frasal, fossem relacionados ao mais próximo possível de uma situação trivial de comunicação. Os referidos áudios poderiam ser repetidos por até três vezes, ou substituídos, a pedido do participante.

Cabe informar que esta escola foi a única em que pôde ser seguido fielmente o que foi proposto no projeto da tese, que previa que a primeira etapa da coleta de dados com os estudantes deveria acontecer logo após o início da primeira unidade e a segunda etapa deveria acontecer no início da terceira unidade, bem como, que fosse realizada a observação de três aulas nas quais fosse possível observar a abordagem do ensino de ortografia e da correspondência letra-som.

Após receber e acomodar os sete estudantes, a pesquisadora se apresentou, informou sobre a instituição à qual estava vinculada, sobre o objetivo da coleta de dados e o desenvolvimento da pesquisa. Explicou que consistiria na realização de dois testes: o teste 1, oral, no qual os estudantes ouviriam a reprodução em áudio de três palavras diferentes, que poderiam estar em variação dialetal diversa, na qual deveriam identificar os segmentos fonéticos que acabaram de ouvir, considerando a escrita ortográfica.

No teste 2, os aprendizes deveriam escrever um pequeno texto, de tema livre, utilizando papel, lápis e borracha fornecidos pela pesquisadora. Foi informado aos estudantes que a atividade ali desenvolvida seria gravada em áudio. Foi explicado ainda que a gravação em áudio seria necessária para registro e posterior análise dos dados da pesquisa; foi-lhes garantido o sigilo quanto a não divulgação dos áudios e de suas identidades, bem como da instituição em que eles estudavam, sendo ambos (participantes e instituição) relacionados, respectivamente, por código alfanumérico e nome fictício. Os alunos também foram avisados que os testes seriam reaplicados no início da terceira unidade. Somente após a concordância de todos os presentes a gravação foi iniciada.

Antes da realização da coleta de dados, foi realizada uma breve abordagem sobre a importância de se fazer pesquisa, e para tranquilizá-los e dissipar qualquer constrangimento que porventura estivessem sentindo, foi reforçada a ideia de que o objetivo do trabalho não seria julgá-los quanto aos seus erros ou acertos, mas apenas colher dados para realização da pesquisa. A realização da primeira etapa da coleta de dados na escola durou pouco mais de 25 minutos. As intervenções levaram em consideração os mesmos procedimentos nas quatro instituições: foram reproduzidas três palavras em áudio, escolhidas aleatoriamente do banco de dados, e solicitado que os estudantes procurassem identificar os sons (segmentos fonéticos) que acabaram de ouvir e que compunham a palavra, levando em consideração a ortografia.

O objetivo desse teste foi verificar se os estudantes eram capazes de estabelecer a correspondência letra-som levando em consideração os sinais gráficos que poderiam representar tais sons, mas compreendendo que em relação a escrita ortográfica não deve ser apenas este o parâmetro.

Assim, esperava-se que ao ouvir determinadas palavras os aprendizes fossem capazes de perceber, por exemplo, a distinção entre segmentos surdos e sonoros, mesmo em ambiente fonético sujeito à coarticulação, como em ['deste] ['desde], ou a retroflexão e a posteriorização, como nos segmentos [r] e [s] respectivamente: ['fo:ɾɪ] ['maiʃ], ou mesmo a nasalização produzida pelos segmentos nasais, como em ['mẽ̃tu], e os apagamentos de segmentos em sílabas, como em [a'ma]⁷, pois acredita-se que um estudante do 6º ano, ou seja, que em situações típicas já deveria ter alcançado o estágio de alfabetização consolidada (Gentry, 2004), seria capaz de compreender que tais processos são propriedades do sistema sonoro da língua portuguesa, mas que não devem ser considerados como parâmetro ao se produzir a escrita ortográfica.

Dito isso, tem-se os seguintes resultados encontrados nesta escola:

Tabela 1 - Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Alegria

Processos fonológicos	Teste 1	Teste 3
Ditongação	3	1
Apócope	3	2
Dessonorização	1	-
Total	7	3

⁷ O quadro de “Transcrição fonética” utilizado neste trabalho pode ser encontrado no site: www.internationalphoneticalphabet.org.

“Erros” ortográficos	Teste 2	Teste 4
Acentuação gráfica	1	5
Forma estranha de traçar a letra	4	11
Uso indevido de letras	2	3
Uso indevido de letras” maiúsculas e minúsculas	15	6
Modificação da estrutura segmental da palavra	-	1
Forma morfológica diferente	-	2
Total	22	28

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Foi possível perceber nesta turma um aumento da solicitação de trocas de palavras no teste 3 em relação ao teste 1 (testes orais). Esse dado revela que os estudantes começaram a refletir sobre os sons das palavras, levando em consideração as relações letra-som e, como não tinham como sanar a dúvida no momento, optaram por solicitar a troca. Esse dado também revelou indícios de que o desenvolvimento da consciência da percepção das relações letra-som foi capaz de contribuir para a produção da escrita dos estudantes, pois, em relação ao teste escrito, a quantidade de palavras escritas nesta escola aumentou de 143, no teste 2, para 223, no teste 4.

Desta forma, os dados referentes aos processos fonológicos foram calculados utilizando-se a Frequência relativa (Fr), na seguinte proporção: a quantidade de processos encontrados divididos pela quantidade total de palavras reproduzidas; da mesma forma, para encontrar a Fr dos “erros” ortográficos, levou-se em consideração a quantidade de “erros” e a quantidade total de palavras escritas. O cálculo das amostras coletadas foi feito através da frequência relativa pois este é um instrumento capaz de medir a divisão entre o número de vezes que um dado específico se repete, pela quantidade total de dados, comparando a quantidade de respostas de um dado específico, com a quantidade total de respostas coletadas em uma pesquisa estatística (Asth, 2023), cálculo capaz de precisar, portanto, a análise comparativa dos dados acima relacionados, como pode ser visto na tabela 2:

Tabela 2 - Fr dos processos fonológicos e dos “erros” ortográficos da Escola Alegria

Escola Alegria	Processos fonológicos	“Erros” ortográficos
Teste 1	0,27	
Teste 2		0,15
Teste 3	0,14	
Teste 4		0,12

Fonte: Elaboração própria.

Como pôde ser observado na tabela 2, na Escola Alegria houve uma redução proporcional na ocorrência de “erros” ortográficos em relação aos processos fonológicos no segundo momento da aplicação dos testes em relação ao primeiro momento, conforme preconizado por esta tese, o que, inicialmente, direciona os argumentos para a confirmação da hipótese.

As solicitações de troca de palavras, inicialmente não consideradas, mostraram-se um dado revelador, pois, na maior parte dos casos, foi inegável o movimento de reflexão feito pela maioria dos estudantes investigados, considerando as solicitações de trocas de palavras, o que indicou que os aprendizes começaram a refletir sobre as respostas dadas, ponderando sobre a representação adequada e, na dúvida, preferiam não arriscar, pedindo que a palavra fosse substituída.

Segundo Ludke e André (2018, p. 13), na pesquisa qualitativa em educação o pesquisador deve estar atento “para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”. Assim, é importante destacar esse movimento de solicitação de troca das palavras reproduzidas, feito pelos estudantes, que estabeleceu uma relação inversamente proporcional com a apuração dos dados: nas escolas em que o número de solicitação de trocas aumentou ou os processos fonológicos ou a ocorrência de “erros” ortográficos diminuíram, ou os dois, como no caso da Escola Alegria. Inversamente, quando a solicitação de troca de palavras diminuiu, como na Escola Sorriso (como poderá ser visto adiante), os índices de processos fonológicos e “erros” ortográficos aumentaram.

A análise dessa situação reforça a ideia de que quando é desenvolvida a consciência da percepção das relações letra-som o aluno é capaz de refletir sobre o que ouviu e considerar, na escrita, a necessidade de uma representação ortográfica, e não uma escrita baseada na fala. Fato é que, em caso de dúvidas, como os alunos não podiam consultar nenhuma fonte no momento dos testes, preferiram não arriscar, ou seja, notou-se através da análise desse dado (solicitação de troca das palavras) que quando há o desenvolvimento da consciência da percepção das relações letra-som, deixa-se de ter “certezas gráficas” para ter “dúvidas ortográficas”, pois o estudante passa a levar em consideração as possibilidades da representação ortográfica de uma realização sonora e as letras que compõem, adequadamente, essa relação.

De acordo com o que foi analisado, algumas situações merecem destaque: i) os “erros” classificados como “Acentuação gráfica” estão relacionados muito mais com a marcação do timbre vocálico, do que com a identificação da sílaba tônica; ii) a “Forma estranha de traçar a letra” e o “Uso indevido de letra maiúscula e minúscula”, são “erros” ortográficos que poderiam ser sanados com um trabalho com a categorização gráfica das letras, como orienta Cagliari (1998), e com o próprio desenvolvimento da consciência da percepção das relações letra-som, pois uma vez compreendida esta inter-relação, o estudante é capaz de perceber que existe uma forma determinada pela ortografia de grafar determinado sinal gráfico, e que existe uma margem de variação limitada para esse traçado sob pena de que não seja compreendido o que está escrito; iii) a “Modificação da estrutura segmental da palavra” relaciona-se, em boa parte, com os processos fonológicos de Estruturação silábica, enquanto a “Forma morfológica diferente” está associada com a variação dialetal do aluno.

Isto posto, segue-se a análise detalhada do que foi observado nesta escola: a inserção da semivogal, como a realizada pela voluntária, na palavra ‘vocês’, também foi reproduzida pela aluna A.2. Isso é passível de acontecer em palavras cuja estrutura silábica fuja do padrão canônico da língua portuguesa. Esse acréscimo consiste em uma busca de acomodação articulatória por parte do falante, ao se deparar com a necessidade de pronunciar a sílaba final da palavra [vo'seis]. O mesmo aconteceu também na pronúncia da monossílaba [ˈmaɪʃ] em A.4 e A.5, tanto pela voluntária quando pelas participantes.

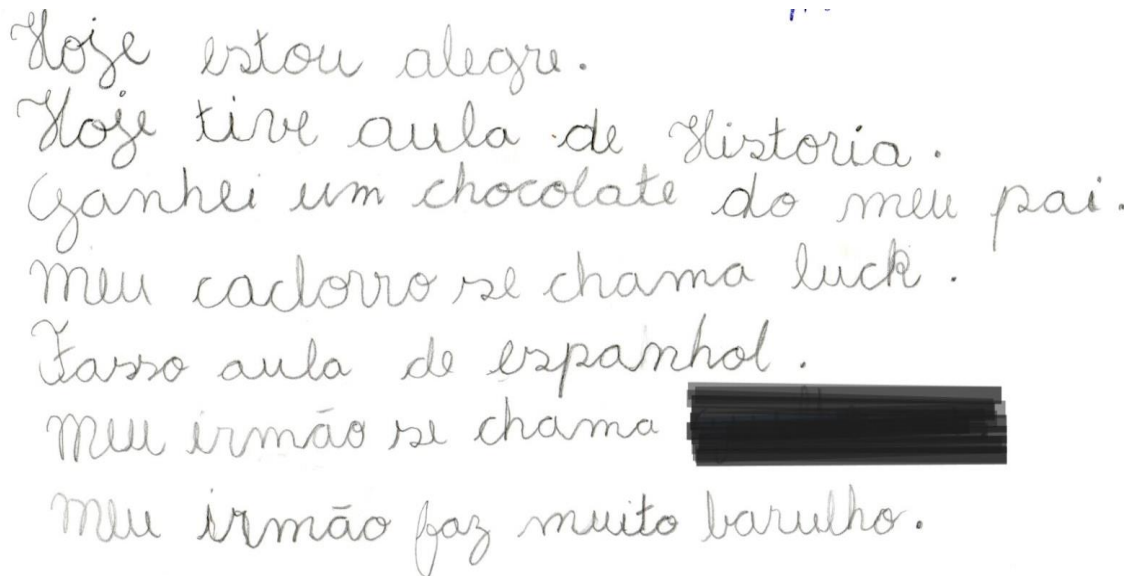
Em situações desse tipo, Faraco (2015) orienta que a saída didática mais adequada para lidar com casos em que os ditongos são reduzidos, ou ao contrário criados em uma palavra, é trabalhar com a forma global das palavras mais frequentes, demonstrando que, nesses casos, existe a possibilidade de duas pronúncias, sendo uma mais formal que a outra. Assim sendo,

trabalha-se concomitantemente escrita e pronúncia e desenvolve-se a consciência da percepção do som e das relações letra-som e da forma ortográfica.

A apócope aconteceu na maioria das ocorrências da palavra [aɫ'mah], como pôde ser visto no que foi reproduzido pelos estudantes A.7 e A.8. A queda do rótico é um fenômeno comum na língua portuguesa, sobretudo quando realizado como uma consoante fricativa glotal. Também houve a ocorrência de apócope na palavra [fɛ'yuzɪ], devido ao apagamento da nasal e o alçamento vocálico da vogal média-alta [e], motivado pela presença da vogal alta [u] na sílaba anterior.

Sobre a aplicação dos testes escritos, cabe destacar o texto da aluna A.2, no teste 2:

Figura 12 - Teste 2, aluna A.2.



Hoje estou alegre.
 Hoje tirei aula de história.
 Ganhei um chocolate do meu pai.
 Meu caderno se chama luck.
 Fizemos aula de espanhol.
 Meu irmão se chama [redacted]
 Meu irmão faz muito barulho.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Para analisar os problemas de escrita, foram utilizadas as classificações feitas por Cagliari (2003), mencionadas anteriormente, tais como: “Transcrição fonética”, “Uso indevido de letras”, “Hipecorreção”, “Modificação da estrutura segmental da palavra”, “Juntura intervocabular”, “Segmentação vocabular”, “Forma morfológica diferente”, “Forma estranha de traçar a letra”, “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas” e “Acentuação gráfica”.

Nota-se no texto da figura 12, que a aluna A.2 apesar de escrever com letras legíveis, não fez uso de conectores nas frases, preferindo usar o ponto para organizar o texto; nota-se ainda que, mesmo tendo desenvolvido as ideias que pretendia, ou seja, as informações sobre o

motivo de sua alegria, escreveu frases que não se concatenam muito bem, ou seja, não apresentam progressão temática.

Sobre as questões ortográficas que é, na verdade, o foco principal da investigação nos testes escritos, observou-se que na palavra “Historia” que A.2 não utilizou o acento gráfico agudo na vogal ‘ó’, ignorando, caso tenha considerado que a palavra “História” deva ser separada em sílabas desta forma: His-to-ri-a, sendo, portanto, uma proparoxítona, a conhecida regra ortográfica que define que toda proparoxítona deve ser acentuada. E, caso tenha considerado que a palavra deva ser separada em sílabas desta maneira: His-to-ria, sendo então considerada uma paroxítona, a regra que diz que paroxítona terminada em ditongo oral é acentuada (Neves, 2022). Portanto, qualquer que fosse a interpretação da estudante para a classificação, a palavra deveria ser acentuada.

Neste ponto, deve-se uma breve explanação sobre a definição do que seja sílaba, pois palavras que terminam em ditongo quase sempre geram dúvida quanto à separação silábica, e conseqüentemente, sua classificação em proparoxítona ou paroxítona.

Câmara Jr. (1992 [1970]) faz duas revelações importantes sobre o assunto: primeiro afirma que “do ponto de vista fonético (...) tem sido um árduo problema definir a sílaba” (Câmara Jr, 1992 [1970], p. 53). Completa o pensamento informando que “resulta como denominador comum um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o centro silábico) e seguido de um movimento decrescente”. Depois, esclarece sobre a separação silábica de ditongos, indicando que ditongo decrescente é o segmento “em que a vogal assilábica vem depois da vogal silábica” e que, no ditongo crescente “(...), a variação é livre entre ditongo e duas sílabas de vogais contíguas” (Câmara Jr, 1992 [1970]), ou seja, os ditongos crescentes podem variar livremente com hiato. Sendo assim, apenas os ditongos decrescentes podem ser considerados verdadeiros ditongos, podendo, nesse caso, a palavra ‘História’ quanto à separação silábica, ser classificada de duas formas distintas, pois termina em ditongo oral crescente, ou seja, falso ditongo. Existem outras definições teóricas para sílaba (Collischon, 1996), porém, para a finalidade desse estudo, a definição de Câmara Jr. é suficiente.

O núcleo, ou ápice silábico é sempre marcado pela acentuação tônica, podendo ou não levar também acento gráfico. Na língua portuguesa, existe um número definido de regras que determinam quando uma palavra deva ser acentuada graficamente. De acordo com Cagliari (2003), “A marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos” (Cagliari, 2003, p. 144).

Diante disso, surge o questionamento: por qual motivo, então, a aluna destacou o sinal gráfico na palavra “vocês”, demonstrando que utiliza o acento gráfico em sua produção escrita, mas não marcou na escrita da palavra “Historia”? Uma explicação possível, de acordo com o que foi observado é que, na palavra ‘vocês’, o som pronunciado é [e] e não [ɛ], portanto, para A.2, o acento gráfico tornou-se necessário para marcar a pronúncia da letra, já que ela pronuncia isoladamente a letra ‘e’ como [ɛ], segundo a sua variação dialetal. Então, para marcar a pronúncia [e] foi necessário destacar o uso do acento circunflexo (ao qual chamou de chapeuzinho). No entanto, na palavra “Historia”, a acentuação não foi necessária, pois nesse ambiente fonético a letra ‘o’ sempre será pronunciada como [ɔ]. Nesse caso, o acento gráfico seria necessário apenas para marcar a sílaba tônica que, como falante nativa, a aluna já conhecia. Assim, tornou-se para ela, desnecessário o uso do acento na escrita, provavelmente, por ignorar a regra de acentuação e a imperatividade da utilização na escrita ortográfica.

Ainda no texto analisado, ao transcrever o nome próprio do cachorro, A.2 iniciou com letra minúscula. Isso pode provavelmente revelar que, em algum momento, a aluna pode ter ouvido a regra ortográfica, repetida incansavelmente e mecanicamente por alguns professores, segundo a qual “nome de gente se escreve com letra maiúscula”. Outra coisa comum de os professores ensinarem em relação ao uso da letra maiúscula é que “frase se inicia com letra maiúscula”. Geralmente, alguns docentes não lembram aos estudantes que nomes próprios devem ser iniciados com letras maiúsculas. Uma regra ensinada dessa maneira pode levar os estudantes a entenderem que apenas nomes de pessoas devem ser escritos com letras iniciais maiúsculas. E escrevem outros nomes próprios com letras iniciais minúsculas. Pode-se chegar a essa conclusão pelo fato de a aluna escrever o nome de seu irmão com letra maiúscula, iniciar as frases com letra maiúscula e até mesmo escrever com letra maiúscula o nome de uma das disciplinas que citou, o que leva a crer que ela já desenvolveu algum conhecimento sobre o uso das letras maiúsculas e minúsculas.

Outra coisa que chamou a atenção no referido texto foi a escrita da palavra ‘faço’ como “fasso”. Nesse caso, a aluna fez o que Cagliari (2003) chama de “Uso indevido de letras”, que ocorre, como informado anteriormente, quando o falante tenta reproduzir, na escrita, o som da palavra, utilizando uma letra que acredita ser a que represente o som em questão. Porém, o aluno não leva em consideração a particularização da ortografia, que diz que a escrita da referida palavra é com ‘ç’ (c cedilha) e não com ‘ss’; embora ambos os segmentos gráficos possam ser utilizados na escrita para representar o som [s]. Nestes casos, há que se atentar para a normatividade do uso!

O que se nota é que a estudante A.2 parece estar construindo hipóteses próprias de como representar a pronúncia das palavras na escrita, ou seja, ainda não internalizou integralmente o conceito de ortografia, embora demonstre estar em processo de desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, pela quantidade observada de palavras representadas ortograficamente em seu texto. Uma vez plenamente desenvolvida essa consciência, o falante terá ampla compreensão de que a língua portuguesa é composta por um sistema sonoro e um sistema gráfico. Esses sistemas se correlacionam de maneira específica, para a produção de textos escritos, que são mediados por regras ortográficas e não por meras associações sonoras e que, algumas vezes, essas regras são arbitrárias no sistema sonoro como, por exemplo, quando se escreve ‘casa’ com S e não com Z.

Cabe ressaltar que, nas análises realizadas nesta investigação, considera-se que é comum que estudantes tenham dúvidas ortográficas algumas vezes; no entanto, chama-se a atenção para o fato de eles as terem durante todo o tempo (ou nem demonstrarem dúvida), escrevendo como bem entendem, sem sequer considerar que existe uma normatividade que rege a modalidade escrita da língua, sobretudo em textos e situações formais de interação e após finalizarem o EFI.

Espera-se que ao finalizar aquele ciclo, a informação básica de que a língua tem uma modalidade falada e uma modalidade escrita, que servem a diferentes propósitos, na maioria das vezes, e que têm manifestações distintas - a fala é passível de significativa margem de variação dos sons, enquanto a escrita obedece a uma normatividade ortográfica - já tenha sido internalizada pelo aluno. No entanto, o que se vê são estudantes do 6º ano, ou seja, que acabaram o EFI e estão adentrando no EFII, ainda escrevendo textos, mesmo em situações formais, como se fossem transcrições diretas da fala, nos quais, para escrever as palavras levam em consideração apenas o segmento fonético reproduzido e não o segmento gráfico determinado pela ortografia.

Este trabalho defende a tese de que o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, através de um ensino que considere os pressupostos fonético-fonológicos, pode ajudar o estudante em situações como essas, pois, nesse caso, o professor poderia ensiná-lo (claro que utilizando uma linguagem adequada à etapa de ensino) a distinguir que o som que ouve [s] (conhecimento fonético) que é representado pelo fonema /s/ (conhecimento fonológico), é o mesmo som ouvido quando se utiliza na escrita as letras ‘c’, ‘ç’, ‘s’, ‘ss’, ‘sc’, ‘xc’, ‘xç’ (conhecimento ortográfico), e ainda, que em determinadas variações o mesmo fonema /s/ pode ser reproduzido como [ʃ] [ʒ], como visto em [ˈpoɪʃ]

[mezmo], e que ainda assim deve permanecer inalterado em se tratando de escrita ortográfica (conhecimento fonético, fonológico e ortográfico relacionados). A partir do momento em que o estudante desenvolve essa consciência, passa a considerar a escrita ortográfica da palavra e não apenas a representação de um som na escrita, ao passo que compreende que a variação dialetal não é simplesmente um “falar errado” mas um falar possível e permitido pela fonotaxe da língua portuguesa, sobretudo do português brasileiro.

Outro fato interessante a se destacar na observação dos resultados desta escola, é que na palavra ‘dindim’, ao realizar a representação, A.3 levou em consideração a regra ortográfica de uso da letra ‘m’ que diz que “só se usa ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’”. Regra essa que dependendo da explanação do professor, pode causar má interpretação por parte do aluno.

Sobre a regra em questão, não é incomum observar professores que até criam canções, tentando torná-la mais interessante para que os estudantes a decorem. Frases como: “Antes de ‘p’ e ‘b’, é ‘m’ que devo escrever” não são raras de ouvir pelos corredores das escolas, cantadas por alegres professores e seus alunos. Um site denominado Escola Kids (2022), acessado por professores e estudantes, traz uma pequena explicação que é uma espécie de resumo do que deveria abordar, com a seguinte definição sob o título de “M antes de P e B”: “O uso da consoante M é obrigatório antes das consoantes P e B, sendo essa uma regra da língua portuguesa. Percebemos que, ao produzir o som das letras M/P/B, nossos lábios se juntam, por isso elas são chamadas de consoantes bilabiais” (s/p.)

Quando se pensa que ‘m’ é uma consoante com ponto de articulação bilabial, assim como ‘p’ e ‘b’, e ‘n’ é uma consoante alveolar, e se tem a compreensão de que os falantes estão quase sempre buscando acomodação articulatória, é mais fácil entender por que se deve escrever a consoante ‘m’ antes da consoante ‘b’, e não a consoante ‘n’.

É possível até promover brincadeiras com os alunos, pronunciando separadamente os sons ‘mê’ e ‘nê’, destacando que, apesar de parecidos (ambos compartilham o traço nasal), na articulação [n] a língua toca nos alvéolos, e é impossível reproduzir o segmento [n] com articulação bilabial. Pode-se até pedir que aos estudantes que tentem realizar essa representação de maneira isolada, depois, tentando pronunciar a consoante no lugar do ‘m’ na palavra ‘bomba’, por exemplo. Provavelmente notarão a dificuldade causada pela pronúncia de uma consoante nasal alveolar sonora [n] antes da consoante oclusiva bilabial sonora [b]. Desta maneira, seria divertido e fácil internalizar a regra, entendendo que se trata de um processo de facilitação articulatória (não precisa usar termos técnicos com os estudantes do 6º ano, é claro!) e não apenas decorá-la da forma posta em boa parte dos livros didáticos, que causam confusão mais que explicam, pois, se se diz a um aluno apenas: “Antes de ‘p’ e ‘b’ só

‘m’ devo escrever”, não é de se estranhar que, em uma atividade do tipo: “Preencha corretamente”, para a opção “ba__bu”, o aprendiz coloque como resposta *mbambu*, diante de um professor atônito que não compreende como o aluno pode “errar” uma atividade tão “fácil”.

Outra importante consideração a se fazer é em relação à palavra ‘mas’. Tanto A.4 como A.5 não desconsideraram a ditongação realizada na amostra de fala pela voluntária, e realizaram a seguinte representação: ‘eme’ ‘a’ ‘i’ ‘esse’. Pode-se argumentar, nesse caso, que a pronúncia da palavra ‘mas’ pronunciada pela voluntária como [‘maɪʃ], e destituída de contexto, pode ser facilmente confundida com a homófona ‘mais’. O argumento seria válido, caso algum dos aprendizes tivessem suscitado dúvida, questionando, por exemplo, de qual das duas palavras se tratava. No entanto, ambos foram incisivos em suas respostas, parecendo não considerar haver mais de uma forma de representação na escrita ortográfica dessas palavras, cujas pronúncias se assemelham.

Boa parte dos novos métodos de ensino praticados nas escolas do país, consideram que, para avançar no que chamam de hipóteses de escrita, é preciso apenas que o estudante escreva livremente, o que constitui um equívoco e tem levado os aprendizes a ingressarem no Ensino Fundamental II sem o domínio da escrita ortográfica, também necessário à compreensão leitora. Prova disso é que uma mensagem como as que se seguem, destituídas de contextualização, poderá levar o leitor a um beco sem saída, caso se trate de um “erro” ortográfico, pois as duas palavras existem na língua portuguesa: “Ela não colocou o assento”/ “Ela não colocou o acento”.

Na palavra ‘traves’ a estudante A.5 desconsiderou o alçamento da vogal ‘e’, realizado na amostra de fala do voluntário. Na palavra ‘vista’, também desconsiderou a posteriorização do [s] feita na fala da voluntária. A posteriorização acontece “quando um fonema é substituído por outro mais posterior” (Roberto, 2016, p. 126). Levando-se em consideração a posição do segmento no quadro de representação dos fonemas do IPA, fica fácil compreender a possibilidade de ocorrência dos processos fonológicos de anteriorização e posteriorização que acontecem na fala: se o segmento produzido se deslocar para trás (considerando o início da tabela nos segmentos /p, b/, tem-se uma posteriorização. Se ao contrário, o segmento se deslocar para frente, tem-se a anteriorização, tal situação pode ser observada na figura 13:

Figura 13 - Alfabeto Fonético Internacional (versão 2005):

Consonants (Pulmonic)												Missing some symbols? Apply Doulos SIL font										
	Bilabial		Labiodental		Dental		Alveolar		Postalveolar		Retroflex		Palatal		Velar		Uvular		Pharyngeal		Glottal	
Plosive	p	b					t	d			ʈ	ɖ	c	ɟ	k	g	q	ɢ			ʔ	
Nasal		m		ɱ				n				ɳ		ɲ		ŋ		ɴ				
Trill		ʙ						r										ʀ				
Tap or Flap				ⱱ				ɾ				ɽ										
Fricative	ɸ	β	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	ɕ	ʑ	ç	ʝ	x	χ	χ	ʁ	ħ	ʕ	h	ɦ
Lateral fricative							ɬ	ɮ														
Approximant				ʋ				ɹ				ɻ		j		ɰ						
Lateral approximant								l				ɭ		ʎ		ʟ						

Fonte: <https://westonruter.github.io/ipa-chart/keyboard/>

No caso em questão da palavra vista ['viʃtə], a assimilação do ponto de articulação da semivogal adjacente, que é palatal, possibilitou a realização da consoante fricativa alveolar surda [s], como uma consoante fricativa alveopalatal surda [ʃ] pela voluntária, ocorrendo, portanto, a posteriorização.

No texto da aluna A.6 (figura 14), nota-se que ela iniciou todas as cinco frases com letras minúsculas, utilizando ainda, equivocadamente, a letra maiúscula no meio de duas dessas frases (frase 3 e frase 4):

Figura 14 - Teste 2, Texto da aluna A.6

hoje eu acordado
hoje eu me arrumei
Omitem eu dormir tarde
hoje eu fiz uma pesquisa
eu falo japonês

Fonte: Dados da pesquisa

A.6 também não utilizou pontuação em nenhuma das frases, caracterizando o “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas” e “Sinais de Pontuação”⁸. Outro problema encontrado foi o uso da letra ‘m’ na palavra “omtem” e não ‘n’, de acordo com a ortografia, o

⁸ Os “erros” ortográficos caracterizados por Cagliari (2003) como Sinais de “Pontuação” e Problemas sintáticos, serão destacados, mas não serão analisados com maior profundidade nem serão contabilizados pois não são o foco dessa investigação.

que caracteriza o “Uso indevido de letras”. Observa-se que a regra ‘m’ antes de ‘p e ‘b’, situação já debatida neste trabalho, que muito provavelmente já deve ter sido ouvida pela aluna em algum momento de sua vida escolar, não surgiu o efeito necessário em relação à sua aplicabilidade.

A estudante ainda utilizou indevidamente a desinência modo-temporal do infinitivo –r na conjugação do verbo ‘dormir’, que na frase em questão “Ontem eu Dormir Tarde”, deveria estar conjugado no pretérito perfeito do indicativo ‘dormi’. Nesse caso, pode-se dizer que houve uma “Hipecorreção”. De acordo com Cagliari (2003), “A “Hipecorreção” é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras (...). Passa a generalizar esta forma de escrever” (Cagliari, 2003, p. 141).

A aluna utilizou corretamente a acentuação na palavra ‘japonês’, na última linha do texto, mais uma vez exigida não apenas para indicar a sílaba tônica, mas principalmente como marca de timbre: [e] e não [ɛ]. Conforme mencionado anteriormente, foi observada ao longo da investigação, a prática de acentuar o vocábulo, observando o timbre vocálico e não acentuar, quando não era exigida ou percebida essa possibilidade de alteração, e o acento gráfico servia apenas para identificar a sílaba tônica.

Na amostra da voluntária em A.7, na palavra [pre'zẽnsɐ], foi pronunciado, respectivamente [e] e [ɛ], fazendo a nasalização na segunda letra ‘e’, devido à assimilação do traço nasal com a consoante alveolar nasal adjacente [n]. A.7 demonstrou que percebeu a diferenciação que a voluntária fez ao realizar as duas pronúncias, identificando em sua soletração também dois sons diferentes, pronunciando as letras como sendo [e] e [ɛ], uma vogal média-alta e uma vogal média-baixa. Curiosamente, não repetiu a nasalização na segunda ocorrência, demonstrando perceber, de alguma forma, que o traço nasal não era inerente à letra ‘e’. Evidencia-se nesse exemplo como as regras da fala interferem nas regras da escrita. É nisso que se constitui a consciência da representação do som e das relações letra-som, que implicam diretamente na consciência ortográfica, defendida nesta tese.

Percebe-se que o aluno está em processo de desenvolvimento da consciência da percepção dos sons, mesmo que ainda não tenha desenvolvido bem o conceito de ortografia. Ao diferenciar as duas letras ‘e’ como sendo [e] e [ɛ], utilizou sons possíveis, a fim de marcar a diferenciação que a voluntária fez em sua pronúncia, deixando claro que entendeu que a nasalização na segunda ocorrência aconteceu devido à proximidade da letra ‘e’ com a letra ‘n’, que é uma consoante nasal alveolar sonora, percebendo que o segmento ‘ẽ’ não é uma representação ortográfica possível para a letra ‘e’, em casos semelhantes.

Ao ler isoladamente as letras do alfabeto, falantes da região sul geralmente pronunciam [e], enquanto falantes da região nordeste do país pronunciam [ɛ], portanto, para o aprendiz, são dois sons que existem na língua. Ao ouvir as letras ‘e’ da palavra sendo pronunciadas de maneira distinta pela amostra de fala da voluntária, provavelmente identificou que a segunda letra ‘e’ foi pronunciada como [ê], por ter sido nasalizada no interior do vocábulo. Portanto, como a proposta da atividade era identificar os segmentos fonéticos e associá-los às letras que utilizaria ao escrever a palavra, considerando a ortografia, destacou a letra [ɛ], de acordo com a sua variação dialetal, e a letra ‘n’ separadamente. No entanto, ao indicar uma pronúncia [e] na primeira ocorrência da letra ‘e’ na referida palavra, revela que não identificou nenhum segmento adjacente que justificasse a alteração na pronúncia dessa letra, então, a solução foi lançar mão do conhecimento de que existem duas pronúncias possíveis para a letra ‘e’ no alfabeto, quando pronunciadas isoladamente, tentando espelhar na ortografia os detalhes da representação letra-som realizadas pela voluntária.

Para finalizar a análise dos dados desta escola, o estudante A.8 fez a representação da palavra ‘doze’ como ‘doçe’. Isso é perfeitamente compreensível ao se evocar os princípios fonético-fonológicos, tão necessários ao ensino de Língua Portuguesa. Trata-se, inclusive, de um par mínimo. Um professor de posse desses conhecimentos entenderia que a confusão entre a palavra pronunciada ‘doze’ e a que o aluno pensou ter ouvido ‘doçe’, acontece porque os fonemas /z/ e /s/ que compõem as palavras ‘doze’ e ‘doçe’, são respectivamente uma consoante fricativa alveolar sonora e uma consoante fricativa alveolar surda, portanto, apenas o vozeamento diferencia os dois segmentos (sonoro/surdo), tendo os dois o mesmo modo e ponto de articulação, sendo ambas fricativas alveolares (vide figura 13).

Por outro lado, uma regra ortográfica básica parece ainda não ter sido aprendida pelo aluno, que é “não se usa cedilha na letra ‘c’ quando ela estiver antes das letras ‘e’ e ‘i’”. Problemas desse tipo poderiam ser sanados através de um trabalho diversificado, rico em informações como, por exemplo, a informação de que nas primeiras cartilhas, por volta de 1540, a cedilha não era apenas um sinal diacrítico. As letras ‘c’ e ‘ç’ existiam isoladamente no alfabeto, tendo funções distintas. Observe o exemplo na cartilha de João de Barros (1540), figura 15:

Figura 15 - Alfabeto em 1540

OUTRO A B C QUE TEMOS EM QUE [H]Á ALGŪAS
LÊTERAS DOBRÁDAS /

A á a b ç c d é e f g h j i y k
l m n ó o p q r r s s t v u x z

Fonte: Cagliari (2010).

As práticas alfabetizadoras utilizadas nas cartilhas são veementemente rechaçadas por alguns teóricos adeptos de teorias modernistas, e por seus seguidores. Mas o que traziam as cartilhas? Procurando-se no *Google* (2022), o significado que se tem para a palavra cartilha é: “livro que ensina os primeiros rudimentos de leitura” (*Google*, 2022). Assim, pela própria definição, a cartilha não propunha o letramento, mas apenas o ensino dos primeiros momentos das chamadas “primeiras letras”.

Logicamente, há os que advoguem que existem maneiras mais modernas de alfabetizar letrando. O que é verdade. Não se quer aqui defender uma volta ao passado, nem tampouco produzir argumento para defender os ideais dos que repetem a evasiva frase “no meu tempo era assim”. As cartilhas existiram e serviram muito bem ao propósito de sua época. Esses exemplos históricos, como o alfabeto de 32 letras utilizado em outros tempos, podem e devem ser utilizados pelo professor para enriquecer o conhecimento e tornar as aulas interessantes.

Levar um exemplar da cartilha de 1540 para sala de aula, mostrar aos estudantes que anteriormente o ‘ç’ se constituía em uma letra, diferente do ‘c’, fazendo uma correlação com os teclados de computador, que também têm as duas opções separadamente; deixá-los folhear o exemplar; conversar sobre como as crianças eram alfabetizadas antigamente, comparando com os livros que são utilizados atualmente, poderiam ser práticas modernas, prazerosas e proveitosas de utilizar a informação trazida pelas cartilhas e pela história da língua, e de seu antigo sistema ortográfico.

Conforme foi informado anteriormente, as palavras com as quais os estudantes tiveram dificuldade (teste 1), pedindo para trocar, ou nas quais ocorreram processos fonológicos retornaram no teste seguinte (teste 3) para o mesmo aluno, sempre que possível. Assim, percebe-se que a ditongação ocorrida nas palavras ‘vocês’ não se repetiu no segundo momento, bem como a dessonorização na palavra ‘doze’, e houve redução da ocorrência de

apócope na palavra ‘armar’. A palavra ‘ferrugem’ surgiu pela primeira vez para o aluno no segundo teste.

8.1.2. Observação das aulas de LP da Professora A.1 da Escola Alegria

Seguindo com a proposta da investigação, após a coleta de dados, deu-se início à observação das aulas. A professora da turma, A.1, revelou na entrevista que é formada em Letras, tendo feito a graduação em uma universidade da rede privada. Tem curso de formação em Libras. Mostrou-se bastante receptiva desde o início, quando, ao tomar conhecimento da pesquisa, prontamente concordou em participar. A Professora A.1 informou que estudou fonética e fonologia em sua graduação, mas considera que, de modo geral, o curso de Letras não prepara adequadamente para o ensino da ortografia, a qual acredita dever ser exercitada com os estudantes desde o primeiro ano do EFI.

A sala do 6º ano (EFII) estava situada no andar térreo da escola, com bastante iluminação natural e ventilação natural vinda das janelas de vidro que rodeavam o ambiente. Existia um ventilador grande fixado na parede na frente da sala. A sala era razoavelmente espaçosa, acomodando os vinte e cinco estudantes em fileiras bem próximas, mas que garantiam a circulação. Os estudantes demonstravam-se atentos e participativos. A escola tinha uma área externa não muito grande, pois se tratava de uma estrutura anteriormente utilizada como residência, e um pequeno espaço entre as salas, que funcionava como uma biblioteca, na qual havia uma mesinha. Podia-se notar um grande cartaz, em frente ao *hall* de entrada onde funcionava a secretaria, com frase de ordem sobre a prevenção do *bullying*. O estabelecimento contava com um programa onde os alunos se tornavam “fiscais do *bullying*” por determinado período.

A pesquisadora foi recebida com certa curiosidade no início, mas, como se manteve silenciosa na última carteira no canto da sala, não despertou maior interesse por parte dos alunos no decorrer das atividades.

Essa escola utilizava livros da Editora Conquista e não fazia uso de nenhuma plataforma digital. A aula observada consistia em uma revisão para a prova e a professora anunciou que iria tratar sobre letras e fonemas, ou seja, o assunto já havia sido abordado com os estudantes anteriormente.

A professora, utilizando informações de um caderno no qual fazia suas anotações e planejamento, lembrou aos alunos que “letra é o sinal gráfico e fonema o som que ouvimos ao pronunciar a letra”. Escreveu no quadro as palavras “terra, chuva, honesto” e pediu que os

estudantes quantificassem as letras e fonemas das palavras. Em seguida, escreveu as letras maiúsculas M, H, L, e pediu para que falassem o nome de cada letra e o som que cada uma representava nas palavras. Esse exercício consiste em uma atividade interessante de desenvolvimento da consciência do som e das relações letra-som. Ao ser questionada sobre o som da letra H, respondeu: “H não tem som”. A maioria dos aprendizes permanecia atenta e participativa. Em seguida, a professora A.1 escreveu o par mínimo PIA e BIA, chamando atenção para o fato de que a troca das letras alterava o significado das palavras.

Ao anunciar que faria a correção da atividade enviada para casa na aula anterior, um estudante pediu que a professora explicasse mais uma vez o conceito de letra e fonema, pois ainda estava com dúvida. A professora A.1 então escreveu no quadro a letra ‘A’, e disse: “Letra é isso, o sinal gráfico, isso que você vê: letra ‘A’” (apontando para a letra), “e o som é o que você ouve” (pronunciando, em seguida, [a]).

A docente seguiu com a correção oral da atividade para casa, na qual eram ditas palavras e os estudantes respondiam, em coro, quantas letras e quantos “fonemas” existiam em cada uma. Em determinados momentos alguns estudantes ainda demonstravam dúvidas, a professora então retificava as respostas dadas por eles, e seguia para a palavra seguinte.

No segundo dia de observação na Escola Alegria, a professora informou que estava feliz, pois na avaliação sobre letras e fonemas, a maioria da sala tinha ido bem. O assunto do dia foi sobre a classificação dos encontros vocálicos. A professora escreveu no quadro a definição, novamente utilizando as anotações do seu caderno: “Encontro vocálico é o encontro de duas ou mais vogais em uma mesma palavra: ÁGUA, SAGUÃO, SAÚDE, QUEIJO, BAILE. Podem ser classificadas como: DITONGO, TRITONGO E HIATO”.

Após escrever no quadro, a professora A.1 utilizou uma dinâmica para falar sobre ditongo, tritongo e hiato, na qual chamava os estudantes à frente da sala, cada um representando uma letra, posicionados lado a lado para formar as palavras. À turma cabia descobrir qual palavra havia sido formada; depois os alunos eram separados, como que para separar as palavras em sílabas, inicialmente pela professora e depois tiveram que fazer isso sozinhos. O próximo passo era descobrir, após a “separação da palavra” em sílabas, se se tratava de ditongo, tritongo ou hiato. Foram determinadas para cada estudante letras que formavam, por exemplo, as palavras “Paraguai” e “saúde”. Na palavra “saúde”, o aluno convidado para ir à frente levou uma garrafa de água, ele representaria a letra ‘ú’ da palavra ‘saúde’, então, a garrafa, segundo ele, representava o acento. Em outra palavra onde uma aluna de baixa estatura foi convidada, um aluno disse que ela seria “a vírgula da palavra”. Alguns riram, a aluna pareceu não se incomodar.

Depois da dinâmica, os alunos fizeram um exercício no caderno de atividades que acompanhava o livro didático, que consistia em dizer se a palavra dada continha ditongo, tritongo ou hiato. A professora orientou que quem não conseguisse identificar a classificação sem realizar a separação das sílabas, poderia separar a palavra no espaço do caderno destinado a esse fim.

Ao iniciar a aula, no terceiro dia de observação, alguns alunos pareciam ansiosos para mostrar à professora o andamento de um trabalho que ela havia solicitado dias antes, querendo saber a opinião dela sobre o que haviam executado até o momento. Um aluno mostrou o trabalho, confeccionado em folha de papel pautado, em cuja capa estava escrito em letras manuscritas e coloridas: “Trabalho de Portugues”; a professora olhou rapidamente o conteúdo que havia no interior, visto que outros alunos solicitavam a sua atenção, informou que estava bom e não sugeriu nenhuma alteração. Em seguida, a professora informou que fariam a correção coletiva da atividade, que consistia de 27 palavras para separar e classificar em ditongo, tritongo ou hiato. A quantidade de palavras foi determinada pela quantidade de alunos presentes. Todos foram convidados a participar.

Nessa atividade, foi possível perceber um nível maior de desatenção de alguns alunos, enquanto seus colegas estavam no quadro branco redigindo suas respostas, embora a maioria continuasse participativa. Enquanto escrevia a sua resposta no quadro, que seria classificar a palavra “ruim”, um aluno disse: “palavras de três letras não se separa” (sic!). A professora não fez intervenção na fala do aluno, enquanto escrevia no quadro as outras palavras para que os estudantes dessem as suas respostas. Um a um, foram ao quadro e escreveram as respostas. Alguns levavam seus cadernos de matérias para copiar a resposta, o que pode demonstrar certa insegurança sobre o assunto.

Alguns estudantes escreveram as seguintes respostas: “no-i-te, tan-bém, de-gra-u, Quais-quer, Po-ro-guai”, classificando as referidas palavras como hiato. Outro escreveu “man-tEi-go” e classificou como ditongo. As palavras “ego-ism (egoísmo), águem (o estudante não fez separação desta palavra em sílabas) e ru-im” também foram classificadas como hiato, enquanto que “tra-pa-ce-ar, Geó-gra-Fo, Jui-zo, Co-No-A”, foram classificadas como ditongos.

Quando notava os equívocos na classificação feita por alguns estudantes, a professora os interpelava, chegando próximo, pedindo para repensar a resposta, e apagava para que o aprendiz pudesse corrigir. Algumas vezes quando o aluno demonstrava alguma dúvida, ela dizia algo como: “Olha: duas vogais na mesma sílaba, ditongo!”. Não houve intervenção quando o “erro” dizia respeito ao uso das letras, como letras que dificultavam o entendimento,

ou o uso de letras maiúsculas no interior da palavra, nem quanto à falta da “perninha” da letra ‘a’. O foco era, exclusivamente, a separação silábica e a classificação dos encontros vocálicos. O horário da aula foi todo utilizado para essa correção. Não há informação se em algum outro momento a professora abordou essas questões, pois não foram observadas outras aulas.

Encerradas as observações das aulas, cabe destacar algumas situações: foi notório o envolvimento dos 25 alunos nas aulas com as abordagens que a professora fez. Em todas as aulas, foi possível perceber estudantes motivados e participativos, em sua maioria. No entanto, foi possível também perceber algumas situações que poderiam dar margens a ricas intervenções por parte da docente, que não foram mais bem aproveitadas, como por exemplo, nos equívocos cometidos nas separações silábicas pelos alunos, onde o conceito de sílaba (consequentemente impactado pela concepção de letra e “fonema” e que impacta no conceito de encontros vocálicos) parece não ter sido aprendido por alguns estudantes de maneira satisfatória, como pode ser verificado nas separações silábicas das palavras “no-i-te, de-gra-u, Qua-is-quer, Geó-gra-Fo”. A questão ortográfica também poderia ter sido destacada, quando na escrita de palavras como ‘Geó-gra-Fo’, por exemplo, não foi chamada a atenção do aprendiz sobre o uso inadequado da letra maiúscula no meio da palavra.

O que se pode concluir dessa observação é que se trata de uma professora envolvida e comprometida com o seu trabalho. Uma possível explicação para a docente não ter realizado algumas intervenções é que o cumprimento de uma grade curricular demasiadamente impositiva e demarcada, sobretudo em se tratando de escolas da rede privada de ensino, talvez seja a causa para professores não se deterem pelo tempo necessário em determinado assunto, ou adentrarem em assuntos que ainda não tenham sido abordados com os alunos. Por mais de uma vez, foi possível, por exemplo, ouvir a professora da turma dizer coisas, como: “falaremos disso quando formos tratar do assunto”, quando surgia alguma pergunta para além do assunto tratado no momento.

O engessamento da grade curricular determinado pelo sistema educacional é o que faz, muitas das vezes, com que oportunidades de aprendizagem trazidas pelos alunos, como no exemplo dado anteriormente, quando o estudante se referiu à acentuação de palavras, dizendo que a garrafa de água seria o acento da palavra “saúde”, ou quando o outro sugeriu que a colega de baixa estatura seria “a vírgula da palavra”, fossem perdidas, pois, “ainda não era a hora” de falar de acentuação nem de “Pontuação”, nem de *bullying*.

A exigência do cumprimento da grade, sobretudo em escolas particulares, é também o motivo pelo qual os docentes seguem adiante com o assunto, quando notadamente os

estudantes ainda estão com dúvidas e ainda não demonstram segurança na aprendizagem. Conforme afirma Gimeno Sacristán (2000):

(...) o tempo e os recursos dedicados à preparação do ensino distam de ser favoráveis às funções pré-ativas ou de preparação da prática. Daí que o plano possível do currículo que os professores podem teoricamente realizar é suprido por agentes externos à prática, como é o caso dos materiais estruturadores do currículo, os livros-texto, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 298).

Foi possível, no entanto, observar que a abordagem feita pela docente levou em consideração os aspectos fonético-fonológicos da língua, de maneira criativa, como na dinâmica retratada, e não se ateve apenas às informações contidas no livro didático, buscando trazer para os alunos conceituações mais claras e mais bem elaboradas de outras fontes, contidas em seu caderno de planejamento. Os resultados encontrados nessa escola corroboram a tese defendida.

8.1.3. Escola Satisfação

Após o Coordenador Geral da instituição informar que a pesquisa só poderia ser possível de ser realizada com toda a turma, e não apenas com cinco alunos, conforme previsto inicialmente pela pesquisadora, e após contato com o Orientador da pesquisa, ficou acordado que todos os estudantes que fossem autorizados pelos responsáveis poderiam participar da investigação.

A Escola Satisfação é uma instituição da rede privada, localizada em um bairro central na cidade, em um prédio amplo, com biblioteca, piscina, área de recreação com mesa de ping-pong, alguns bancos de madeira e mesas e também conjuntos de mesas e cadeiras plásticas distribuídas pela área ampla, a qual também abrigava uma cantina e uma recepção. A escola possui quatorze turmas, distribuídas nos andares térreo e superior, em salas amplas, com iluminação artificial e ar-condicionado. As duas turmas do 6º ano (EFII) estavam situadas no andar térreo.

A Coordenadora, sempre muito educada e solícita, conduziu a visita às turmas do 6º ano, para as quais a pesquisadora apresentou brevemente a proposta de investigação aos alunos, que receberam os termos autorizativos para enviarem aos pais, mães e/ou responsáveis.

Somente um mês depois de iniciadas as aulas foi possível dar início à coleta de dados. A primeira seção da coleta (I unidade) durou cerca de 48 minutos. O ambiente utilizado para esse momento foi a sala da coordenação do EFII, uma pequena sala, com armário e uma mesa

de escritório, relativamente isolada do barulho exterior. Em determinado momento, a Coordenadora precisou utilizar a sala, e a coleta passou a ser realizada na sala da coordenação do EFI, com configuração semelhante, porém um pouco mais espaçosa, e bastante isolada do barulho da área externa.

Os dados encontrados nesta escola estão descritos na tabela 3:

Tabela 3 - Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Satisfação

Processos fonológicos	Teste 1	Teste 3
Posteriorização	1	2
Apócope	2	3
Síncope	1	-
Ditongação	-	1
Total	4	4

“Erros” ortográficos	Teste 2	Teste 4
Acentuação gráfica	8	5
Forma estranha de traçar a letra	22	6
Uso indevido de letras	5	-
Modificação da estrutura segmental da palavra	4	1
Transcrição fonética	1	-
Total	40	12

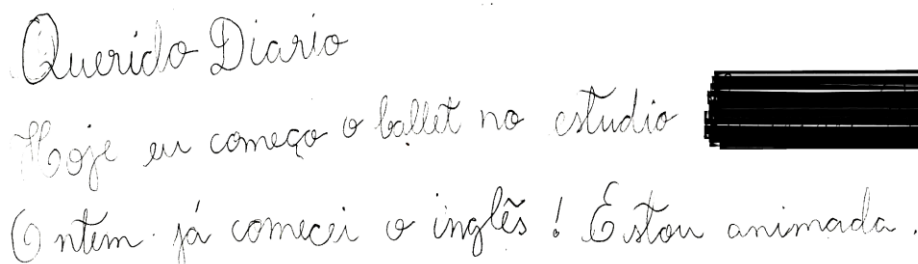
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Um fato importante a se destacar na análise dos resultados, até o momento, é que a consoante aproximante retroflexa [ɻ], mesmo sendo uma pronúncia distinta da variação dialetal dos estudantes investigados (Região Nordeste), não apresentou dificuldade quanto à percepção e o estabelecimento da correlação letra-som, por parte dos aprendizes. Acredita-se que por ser uma representação facilmente acessada nas realizações orais em novelas, filmes ou desenhos infantis que retratam personagens caipiras, por exemplo.

No entanto, na palavra ‘jambo’ [‘zẽmbu], de uso aparentemente comum, foi notada uma dificuldade na percepção e realização por parte dos estudantes. O segmento fonético [ʒ] foi relacionado com a letra ‘gê’, como se faz ao aprender o nome das letras, através do princípio alfabético, e não como deve ser feito quando se trata de um sistema linguístico, no qual, nem todas as vezes, as relações letra-som se dão através de uma correspondência biunívoca. Foi comum observar a confusão entre nome da letra e sons que ela pode representar, sobretudo quando os estudantes relacionavam som e letra como sendo uma uniformidade linguística.

Em relação a “Acentuação gráfica”, aconteceu na Escola Satisfação a mesma situação anteriormente mencionada na Escola Alegria. A utilização voltada para marcação do timbre vocálico, e a ausência dela quando não implicava na alteração de timbre, mas apenas da marcação da sílaba tônica, que, como nativo, o falante sabe prontamente identificar sem o auxílio do sinal gráfico. Essa situação pode ser verificada na figura 16:

Figura 16 - Teste 2, Aluna B.3



Querido Diário
 Hoje eu começo o ballet no estúdio
 Ontem já comeci o inglês! Estou animada.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como pode ser percebido, na palavra “inglês”, a estudante B.3 utilizou um til (~) em lugar do acento circunflexo (^), assimilando o traço nasal da semivogal [i] presente na primeira sílaba da palavra. Notadamente, desconhece a regra de que, na língua portuguesa, apenas as vogais ‘a’ e ‘o’ são marcadas com til, mas aprendeu a regra de que o til marca a nasalidade, portanto, o timbre da vogal.

A dificuldade de relacionar o acento gráfico à sílaba tônica da palavra, utilizando-o antes como símbolo de marca de timbre apenas, demonstra a necessidade de compreender melhor a organização do sistema linguístico e revela, por parte dos alunos, a busca pela representação fonética da fala na escrita. A utilização da letra ‘g’ (gê) para representar o som da primeira letra da palavra ‘jambo’ também revela a mesma situação, e corrobora a tese de que o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som impactam diretamente na produção da escrita ortográfica dos estudantes.

As explicações que geralmente, alguns professores dão em relação à utilização dos acentos agudo e circunflexo, é chamar a atenção para o fato de que o acento agudo atribui à letra um “som aberto” e o acento circunflexo atribui à letra um “som fechado”. Então, diferente das palavras “diário” e “estudio” (figura 16), nas quais o acento funciona muito mais como marcador da sílaba tônica do que como indício de abertura ou fechamento do trato vocálico e, como falante nativo da língua portuguesa, naturalmente, o aprendiz já possui a informação de qual é a sílaba tônica dessas palavras, tornando o acento gráfico desnecessário. No entanto, a marcação do acento agudo na palavra ‘já’, também encontrada no texto, provavelmente, tornou-se necessária para o aluno, devido a vogal ‘a’ no vocábulo ser pronunciada com maior intensidade do que na palavra “diário”. Então, o aprendiz, percebendo a sensível alteração na produção, e buscando, mais uma vez, transcrever foneticamente a palavra, sentiu a necessidade da colocação do acento gráfico.

Falantes nativos da língua portuguesa, sobretudo do português brasileiro, conhecem as particularidades do sistema sonoro da língua. Ao ingressarem na escola, o que se espera é que aprendam a utilizar esses conhecimentos de forma consciente, bem como aprender os usos linguísticos nas relações sociais, tanto na fala quanto na escrita. Uma formação deficitária no ensino dessas regras pode causar sérias dificuldades aos estudantes. O ensino sobre acentuação de palavras deve abordar questões como intensidade, tom, timbre, duração dos sons emitidos, bem como, diferenciar acento tônico de acento gráfico, caso contrário, corre-se o risco de interpretação equivocada da utilização dos acentos gráficos, como visto nos exemplos acima.

Quando as informações sobre a organização do sistema linguístico da língua portuguesa não acontecem de maneira segura, e estão atreladas a um ensino impreciso, baseado apenas no princípio alfabético, por exemplo, informando aos estudantes que o sistema vocálico do português é formado por apenas cinco vogais: [a] [ɛ] [i] [ɔ] [u], podem levar os estudantes a cometerem equívocos, pois, ao se depararem com sons como [ẽ], que na língua portuguesa ocorre devido a coarticulação de traços no ambiente fonético, ficam sem as informações necessárias para decidir qual letra utilizar para representar esse som na escrita ortográfica, lançando mão das informações que têm, utilizando, como exemplo, o til para marcar o som nasalizado na letra ‘e’, como visto.

Todo aluno matriculado nas séries iniciais do EFI no país, principalmente na região nordeste, geralmente aprende que as vogais são [a] [ɛ] [i] [ɔ] [u]. O que fazer então quando ouvir o som [ẽ] na palavra, se aprendeu que os acentos gráficos (agudo e circunflexo) servem, especialmente, para marcar a ‘sílaba forte’, e que o til marca a nasalidade? Como então

representar esse som [ê] na escrita? O estudante lança mão das informações de que dispõe e cria hipóteses próprias. Nota-se, no caso em questão, que o estudante compreende, como falante nativo, o som que ouviu, mas não desenvolveu a consciência da percepção e a sua realização dentro do sistema linguístico. Quantos professores das etapas iniciais de ensino informam aos seus alunos sobre os efeitos da coarticulação nos segmentos fonéticos? (claro que com linguagem e estratégias adequadas a cada etapa de ensino).

Ao ensinar sobre as relações letra-som, geralmente, alguns professores que utilizam o método tradicional, baseado exclusivamente no ba-bé-bi-bó-bu, ou até mesmo os que estão baseados em outras correntes teóricas, se atêm à relação um para um, como por exemplo, quando ensinam as vinte e seis letras do alfabeto, seus nomes e os sons, em uma correlação conforme demonstrado no Quadro 12:

Quadro 12 - Representação das letras e sons⁹.

Letras	Nomes das letras utilizados/ensinados em algumas regiões do nordeste do país.	Nomes das letras utilizados /ensinados geralmente nas demais regiões do país	Aproximação de como acontece a realização dos segmentos fonéticos nas palavras¹
A	A	A	A
B	Bê	Bê	Bê
C	Cê	Cê	Cê ou Quê (a depender da posição na palavra)
D	Dê	Dê	Dê
E	É	É	É ou I (a depender de condicionantes, tais como ambiente fonético, variação dialetal...)
F	Fê	Efe	Fê
G	Guê	Gê	Guê ou ji (a depender da posição na palavra)
H	Agá	Agá	Não tem som
I	I	I	I
J	Ji	Jota	Ji
K	Ká	Ká	Ká ou Quê (a depender da posição na palavra)
L	Lê	Éle	Lê ou u (a depender de condicionantes, tais como ambiente fonético, variação dialetal...)
M	Mê	Eme	Mê


⁹ Geralmente, professores que utilizam o método tradicional de ensino fazem correlações letra-som baseados na representação sonora imediata da letra, sem se atentar para outras representações sonoras possíveis no ambiente fonético e sem se atentar para as representações sistematizadas no IPA.

N	Nê	Ene	Nê
O	Ó	Ô	Ó, Õ ou U (a depender de condicionantes, tais como ambiente fonético, variação dialetal...)
P	Pê	Pê	Pê
Q	Quê	Quê	Quê
R	Rê	Erre	Rê
S	Si	Esse	Si ou Zê, (a depender da posição na palavra)
T	Tê	Tê	Tê
U	Ú	Ú	Ú
V	Vê	Vê	Vê
W	Dáblio	Dáblio	Vê ou Ú
X	Xis	Xis	Xis
Z	Zê	Zê	Zê

Fonte: Elaboração própria.

Geralmente, na região nordeste do país, a letra ‘s’ é nomeada de “letra si”, e não “letra esse”, como em outros lugares do país. Essa característica cultural pode ser encontrada também em uma música de Luiz Gonzaga, um cantor nordestino dos mais ilustres, reconhecido nacionalmente, intitulado “ABC do sertão” (1953), cujos versos são os seguintes:

Figura 17 - ABC do Sertão (música de Luiz Gonzaga)



A canção ABC do Sertão foi lançada em 1953, no álbum "ABC do Sertão, Vozes da terra" (Vitor), capa indistinguível. Relançada no álbum "A História do Nordeste na voz de Luiz Gonzaga" em 1966 (SCA Vitor), primeiro disco de estúdio.

ABC do Sertão
Luiz Gonzaga/Zé Dantas

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O esse é si, mas o erre
Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
O esse é si, mas o erre
Tem nome de rê

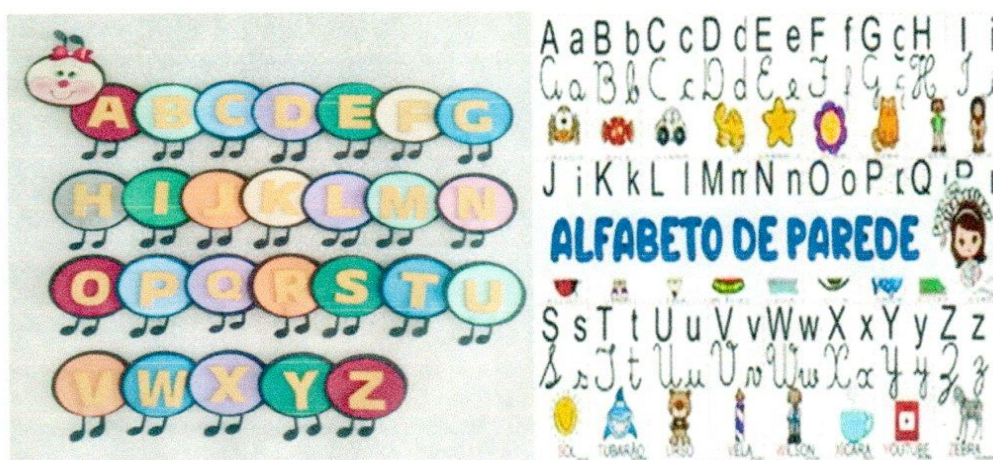
Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, e o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se quê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê
A, bê, cê, dê
Fê, quê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê

Fonte: Site <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com>

Alguns professores não costumam chamar a atenção dos estudantes diferenciação entre o nome das letras e das realizações sonoras possíveis de acordo com o ambiente fonético em que os segmentos se encontram, alertando que, no contexto da palavra ou da frase, esses sons podem ser modificados, mesmo que o sinal gráfico (letra) não se altere. No entanto, é imperativo que os alunos sejam informados de que na língua portuguesa existe um sistema ortográfico, que é regulamentado por uma lei (conforme apresentado anteriormente), e um sistema sonoro, que é responsável pela representação oral da língua (que está sistematizado no Alfabeto Fonético Internacional – IPA, figura 13), e que “o alfabeto de uso comum não deve ser utilizado para fazer transcrições fonéticas” (Cagliari, 1998, p. 129).

É muito comum observar em salas das séries iniciais do EFI, alfabetos expostos na parede da sala como os que se seguem:

Figura 18 - Alfabeto móvel



Fonte: imagens do *Google* (2022).

Observa-se na figura à esquerda, a exposição de um cartaz colorido, usando letras bastão, em ordem alfabética, o que é adequado para o segmento em questão (Educação Infantil). Sobre a escrita em traçado caligráfico (escrita cursiva), utilizada no cartaz à direita, Cagliari (1998) afirma que podem ser ensinados em séries mais adiantadas. O autor defende o uso da letra bastão para o trabalho com alfabetização no início, mas logo depois, deve ser ensinada uma escrita cursiva caligráfica.

Realmente, o professor de alfabetização que iniciar o trabalho com a letra bastão notará que a transposição para a letra cursiva acontecerá sem maiores problemas, em determinado momento da vida escolar da criança. Expor as letras cursivas, desde que relacionadas à sua forma em bastão, é uma atitude proveitosa, porém deve ser usada com a devida cautela para não confundir os alunos e levá-los a misturar os dois tipos de letras em uma única palavra. É

preciso informar sobre a categorização gráfica das letras, da variedade gráfica de letras (as fontes do computador) que existem e quando normalmente são utilizadas, para quais fins, como também informar aos estudantes que a letra bastão será usada no momento da alfabetização por ser de traçado mais simples e com letras mais diferentes, umas das outras.

É de suma importância que as salas de aula do EFI, em especial nos anos iniciais, tenham o alfabeto móvel acessível ao campo de visão dos alunos, com letras legíveis e em formato bastão. É importante que os estudantes consigam observar, apontar as letras no cartaz. É interessante também reservar uma cor diferente para as vogais, destacando-as das consoantes, e informar, adequadamente, o porquê dessa diferenciação aos alunos. É também necessário que os aprendizes tenham uma versão do alfabeto móvel para manuseio.

Sobre o cartaz à direita, nota-se além da exposição das letras no formato bastão e cursiva, a correlações letra-som através da correspondência de um desenho e a letra inicial do seu nome. Assim tem-se o “‘a’ de aranha, ‘b’ de bombom, ‘c’ de carro”, e assim sucessivamente. Seria interessante, nesse caso, que a letra estivesse relacionada a mais de um desenho, no qual fosse possível observar as diferentes realizações sonoras em ambientes fonéticos diferentes. Poder-se-ia ter, por exemplo, ‘a’ de “ave” [avi] e de Ana [ˈɛnɐ], para que o estudante pudesse perceber que uma mesma letra pode representar sons diferentes, pois, acredita-se que boa parte das dúvidas ortográficas enfrentadas pelos estudantes na fase pós-ciclo de alfabetização acontece devido a problemas na fase da alfabetização, principalmente, por causa dessa prática de correlacionar letra e som, sem chamar a atenção para o fato de que algumas letras podem representar mais de um som na escrita.

Em alguns momentos na aplicação dos testes orais na Escola Satisfação, foi possível verificar que alguns estudantes apresentaram dificuldade na percepção e estabelecimento das correlações letra-som de consoantes como a consoante oclusiva velar surda [k], realizando-a como a fricativa labiodental surda [f] [ˈkoris] ~ [ˈforis]. Nota-se que ambos os segmentos compartilham o traço surdo e que as palavras formam um par mínimo, o que torna factível o processo de anteriorização (vide figura 13). O trabalho com pares mínimos em sala de aula pode facilitar a percepção da realização sonora e conseqüentemente o estabelecimento das relações letra-som com maior desenvoltura, mitigando ocorrências desse tipo.

Nesta escola o aluno B.5 desenvolveu bem as ideias no texto escrito, utilizou adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas, mas apresentou algumas dificuldades na “Pontuação” das frases. Acentuou graficamente as palavras “Ucrânia”, “últimos”, “Rússia”, “está”, “históricamente”. Utilizando, no último caso, o acento gráfico como marca do timbre vocálico, conforme já comentado, conforme pode ser observado na figura 19:

Figura 19 - Teste 2, Estudante B.5

A guerra da Ucrânia venho se intensificando nos últimos dias, pois a Ucrânia quer se filiar a Otan e a Rússia ao ver não pôde pois a Otan está ligada aos Estados Unidos e historicamente a Rússia e o Estados Unidos são inimigos e por isso a Rússia bombardeou a Ucrânia.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Em relação à escrita de algumas palavras, o aluno escreveu “venho” em vez de ‘veio’, fazendo Modificação da estrutura segmental da palavra, e “intensificando”, em vez de ‘intensificando’, fazendo “Uso indevido de letras”. Uma explicação para a escrita, no primeiro caso, talvez seja que a pronúncia da vogal média-alta [e] na palavra ‘veio’, suscitou dúvida quanto à forma ortográfica da palavra, pois geralmente, conforme anteriormente explicado, os estudantes desta região (Nordeste) reconhecem a vogal apenas como [ɛ], conforme demonstrado no quadro 12. Ao perceber o som [e], imagina que não pode ser apenas o [ɛ] que aprendeu no alfabeto, então, tenta encontrar alternativas para representar na escrita o som que ouviu. Nesse caso, o que mais se assemelha ao som ouvido, é o som da letra ‘e’, quando a referida letra está próxima da consoante palatal nasal [ɲ], ou quando for utilizado um til. Como sabe que a palavra ‘veio’ não possui o til, optou por acrescentar o segmento [ɲ] à escrita da palavra.

Para evitar esse tipo de problema, ressalta-se, mais uma vez, a necessidade de demonstrar aos estudantes que as letras podem representar mais de um som e que a escrita não é a representação direta da fala, que existem várias formas de dizer, devido às diversas variações dialetais do país, mas, apenas uma forma de escrever de acordo com a forma ortográfica da língua portuguesa.

No segundo caso, na palavra escrita como “intencificando”, ocorre algo semelhante. O estudante fez o que Cagliari (2003) chama de “Uso indevido de letras”, que é quando o aprendiz representa com uma letra, baseando-se no som semelhante, o que a ortografia determina que é com outra letra. Nota-se, através das análises, que muito das dúvidas ortográficas dos alunos estão diretamente ligadas à tentativa de uma representação na escrita do som que ouvem na fala. Então, não é incorreto afirmar que entre o desenvolvimento da consciência da percepção do som, das relações letra-som e a produção da escrita ortográfica, existe um professor que precisa estabelecer esta ponte. O aluno também escreveu a palavra “filiar” como “filia”, sem a letra ‘r’ no final da palavra, fazendo uma “Transcrição fonética”.

A queda dos róticos em final de palavra na fala dos brasileiros, em suas mais diversas variações dialetais, é fato comum e já amplamente estudado. No entanto, o estudante precisa entender que a escrita não tem a função de representar nenhuma fala específica. O ditado popular afirmou em outros tempos: “o que fulano fala não se escreve”; embora o sentido da assertiva popular seja outro (semântico), pode servir para lembrar aos estudantes que o que se fala nem sempre é como se escreve, ou seja, a escrita não é a representação direta da fala, desmistificando o uso da norma padrão e mostrando a sua real funcionalidade.

É correto afirmar que a norma padrão da língua tomada de maneira irrestrita não é falada por nenhum brasileiro. Então, por que continuar aprendendo sobre ela? Justamente para que a fala continue sendo rica em variação, pois, se fosse adotado como padrão uma variedade dialetal qualquer, como ficaria as outras variações dialetais? Portanto, na escrita, a normatização estabelece um parâmetro, um lugar de onde partir (e não onde chegar!), para que os falantes possam permanecer utilizando livremente sua variação ao ler um texto. Como afirma Faraco (2006), no que se refere à normatização da língua e à gramática tradicional (GT), é preciso entender um pouco de sua história e de suas razões de ser. Isso permitirá que a GT seja desmistificada e reduzida às suas reais proporções (Faraco, 2006).

Em relação à “Forma estranha de traçar a letra”, nota-se uma dificuldade marcante na escrita de alguns estudantes desta escola. Certamente, essa não é uma habilidade com a qual os professores parecem se preocupar muito. Afinal, o caderno de caligrafia para alguns é coisa que ficou no passado, e a liberdade do aluno de escrever com a letra que bem entender deve ser respeitada. O que é verdade, até certo ponto, porém, quando a forma da letra do aluno dificulta a compreensão do seu texto, deve ser objeto de preocupação e de ensino sistematizado por parte do professor. Além disso, escrever é uma arte gráfica que pode ser enriquecida pela caligrafia e pela ortografia, e a escola deveria se preocupar também com esses aspectos da escrita.

Nesta instituição, o aluno B.7 participou em um momento diferente dos colegas. No dia em que foi agendada uma das observações da aula de Língua Portuguesa, a pesquisadora foi informada que a mãe do aluno solicitou que o estudante participasse da atividade de aplicação dos testes, uma vez que não pôde fazer junto com os demais. Foi encontrado na produção escrita desse estudante, no teste 2, “Forma estranha de traçar a letra”, como exemplificado na figura 20:

Figura 20 -Teste 4, Aluno B.7

O açucar vicia a farinha de trigo também vicia, quando voce sente uma vontade ou de comer um doce ou um alimento com farinha de trigo é o vicia deses alimentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Outra dificuldade apresentada pelo aluno foi a escrita da palavra “açúcar”, a respeito da qual ele mesmo relatou ter dificuldade e, em seu texto, escreveu “asçucar”. As palavras “voçe” e “doçe”, também foram escritas com ‘ç’. E a palavra “deses” foi escrita utilizando apenas uma letra ‘s’, quando a ortografia exige ‘ss’. Em sua escrita, aparece uma hipótese de Modificação na estrutura segmental da palavra (asçucar), e três hipóteses de “Uso indevido de letras” (doçe, voçe, deses).

A escrita da palavra “asçucar”, utilizando as letras ‘sç’, tem a ver com a pronúncia do estudante, que notadamente insere um som [s] antes da letra ‘ç’. A ausência do acento gráfico nessa palavra e na palavra ‘vicio’ reforça a ideia de que os estudantes têm usado o acento gráfico em suas escritas, muito mais como marca de timbre vocálico do que como marca de sílaba tônica. Dito isso, poder-se-ia surgir o questionamento: se é verdade que o estudante está utilizando o acento gráfico como marca de timbre vocálico, por que não acentuou a palavra que escreveu como “voçe”, na qual também utilizou a letra ‘c’ com cedilha, equivocadamente? Acontece que, em relação ao uso do ‘ç’, o estudante sabe que, tal como “açúcar”, a palavra “você” também é escrita com a letra ‘c’, então, imagina que, se utilizou a cedilha na primeira palavra, muito provavelmente, a segunda, na qual ouve o mesmo som [s], também terá cedilha.

Em relação à não acentuação da letra ‘e’ com o acento circunflexo para marcar o timbre na vogal média-alta na palavra ‘você’, conforme se vinha advogando até o momento, não altera a argumentação feita até aqui, pois, nesse caso, destaca-se que, quando representou as palavras [iʃˈkɛɦidɐ], [ˈlɛiçɐ], [ˈmɛzɪmɔ], reproduzida pelos voluntários, prontamente estabeleceu a correlação entre a vogal média-alta [e] como a letra ‘e’ [ɛ] que aprendeu no estudo das vogais comumente praticado. Então, desenvolveu, pelo menos em parte, a noção de que uma letra pode representar mais de um som em determinados contextos fonéticos e, como falante nativo, possui a informação da sílaba tônica do vocábulo, e não julgou necessário marcar a mudança do timbre vocálico com o acento circunflexo, já que também não foi necessário utilizá-lo nas demais palavras. Isso demonstra que o estudante está em processo do desenvolvimento da consciência da percepção das relações letra-som, mas ainda tem a necessidade de uma melhor compreensão do que seja a escrita ortográfica das palavras.

Foi percebido nessa investigação que palavras que são do uso cotidiano e que deveriam receber a acentuação em sua forma ortográfica, raramente são marcadas com acento gráfico, sobretudo, se este não alterar o timbre vocálico para agudo (acento agudo) ou grave (acento circunflexo). Como falantes nativos, os estudantes percebem a sílaba tônica dessas palavras sem precisar do uso da “Acentuação gráfica” para isso; portanto, omitem o acento. Nos casos em que o acento, além de marcar a sílaba tônica, marca essencialmente a abertura do trato vocal, diferenciando, por exemplo, ‘é’ [ɛ] de ‘ê’ [e], geralmente os acentos gráficos são utilizados. O uso do til como marca de timbre vocálico, nesses casos, corrobora essa análise, pois, é comum os professores ensinarem aos estudantes, repetindo a frase de que “til não é acento gráfico, til não marca a sílaba forte da palavra, serve para marcar a vogal nasal, mudando o seu som”.

Após essa análise, cabe destacar os resultados encontrados nos testes aplicados neste estabelecimento:

Tabela 4: Fr dos processos fonológicos e dos “erros” ortográficos da Escola Satisfação

Escola Satisfação	Processos fonológicos	“Erros” ortográficos
Teste 1	0,21	
Teste 2		0,18
Teste 3	0,27	
Teste 4		0,05

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o que pode ser visto na tabela 4, a ocorrência dos processos fonológicos aumentou no teste 3 em relação ao teste 1, enquanto que a situação em relação aos “erros” ortográficos foi exatamente inversa. Esta foi a única escola na qual foi detectado o uso de tecnologia digital, mais precisamente, o uso de digitação como recurso de escrita.

A quantidade de palavras escritas nos testes 2 e 4 foram 211 e 205, respectivamente, enquanto as solicitações de trocas de palavras nos testes 1 e 3, aumentaram de 03 para 07 solicitações, o que indica uma reflexão em relação às respostas dadas. Mesmo existindo um aumento em relação aos processos fonológicos, a diminuição dos “erros” ortográficos, somado ao aumento na solicitação de substituições das palavras dá pistas de um incipiente processo de desenvolvimento da percepção do som e das relações letra-som. Nesta escola, como será mais bem detalhado no relato de observação das aulas, os estudantes costumavam trabalhar com apresentação de trabalhos digitados. Por ser uma escola privada de bairro central, infere-se que os alunos não apresentavam nenhuma dificuldade de acesso a tecnologias digitais, portanto, o trabalho com digitação, no qual o próprio computador corrige os desvios ortográficos, pode ser uma explicação para a significativa diminuição na presença de “erros” ortográficos nos textos dos alunos, como também, para a quantidade significativa de “Forma estranha de traçar a letra”, possibilidades que carecem de mais estudos que poderão ser realizados em momento posterior.

8.1.4 Observação das aulas de LP da Professora B.1 da Escola Satisfação

A observação das aulas nessa instituição aconteceu em dois momentos: No primeiro momento, foi possível observar os trabalhos feitos pelas duas turmas do 6º ano e apresentados em conjunto, como culminância de um projeto que discutiu o uso da tecnologia nos dias atuais. Toda a organização do evento, como a arrumação das salas, coube aos estudantes, orientados pela professora da disciplina de Língua Portuguesa.

Houve montagem de cenas, exposição de quadros e apresentação de poesias inéditas, elaboradas em dupla. Na apresentação das poesias, foi solicitado aos alunos que fossem à frente da sala e lessem seus poemas. A professora se posicionava ao lado para eventual ajuda/apoio. Notou-se, na oportunidade, que os aprendizes, em sua maioria, tinham boa desenvoltura em leitura, porém, apresentou dificuldade em adequação da altura da voz e na entonação dos enunciados, o que, sem dúvida, prejudicou em alguns casos a compreensão da mensagem que eles tentavam passar. Três professoras da instituição foram convidadas para serem as juradas. A pesquisadora não acompanhou a divulgação do resultado, que aconteceu em momento diverso ao da observação.

Antes de observar a leitura feita pelos estudantes, foi permitido à pesquisadora ler os poemas. Estavam todos muito bem-organizados, com fundo em cartolina colorida, com textos digitados e ilustrações feitas à mão. Foi possível perceber, na ocasião, que os estudantes construíram versos bem estruturados, rimados, com posicionamento crítico sobre os benefícios e malefícios do uso da tecnologia, que foi o tema do evento. Por estarem digitados, não foi possível verificar questões ortográficas, pois, nesse caso, o próprio programa de computador adequa a escrita à ortografia, sem necessidade de uma atenção maior por parte dos alunos.

A pesquisadora teve a oportunidade de verificar a organização da escola, e o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, bem como a capacidade deles em desenvolver o trabalho em equipe, o que, sem dúvida, tornou o clima favorável à aprendizagem, bem como deixou os estudantes à vontade para admitirem o que não sabiam, tentando aprender, sem receio de serem julgados pelos seus pares e/ou professores.

Notou-se nesta instituição uma preocupação com o letramento, sobretudo o letramento digital. Por um lado, os poemas digitados impossibilitaram a observação da presença de qualquer problema de ordem ortográfica (pois o próprio computador se encarrega da correção), mas por outro, condiciona os aprendizes a escrever de acordo com a ortografia, constituindo-se numa ferramenta útil para este fim. A discussão sobre o uso das tecnologias, pontos positivos e negativos, as montagens de cena e do cenário pelos próprios alunos, a

formação das equipes, demonstram que a escola preza pelo desenvolvimento da criticidade, autonomia e espírito de cooperação.

No segundo momento da observação, a pesquisadora observou uma aula de escrita da professora B.1, que realizou a correção de uma atividade para casa. A atividade consistia em questões sobre uma reportagem, referente ao uso de ciclovias nas cidades. Os alunos se mostraram bastante participativos, sempre levantando a mão para pedir o turno de fala. Depois a professora pediu que os estudantes fizessem uma lista escrita no caderno, individualmente, dos pontos positivos e negativos do uso de bicicletas na cidade. A referida lista serviria de material para um trabalho que seria realizado posteriormente, em dupla. Prontamente, os estudantes se puseram a escrever. Foi possível verificar, a partir da observação realizada, que as atividades desenvolvidas levaram em consideração mais o aspecto discursivo da língua.

Em determinado momento, um aluno que teve dúvida quanto à correção da atividade que estava realizando, pediu ajuda à professora e levantou-se do seu lugar para ir à frente da sala, onde a professora estava de pé. Leu para a docente o que havia escrito. Ao ler, pronunciou a palavra [dezyespeitozɔs], e não [dezyespeitozɔs], alteração de timbre vocálico exigido na transposição da palavra ‘desrespeitoso’ para o plural, fenômeno conhecido como metafonía. Logo em seguida, parece ter estranhado a própria pronúncia, pois, gaguejou, tentando pronunciar novamente e, então, alterou a palavra para o singular, pronunciando [dezyespeitozo]. A professora não fez interferências, disse que estava certo o que ele havia feito; então, ele voltou ao seu lugar para continuar a atividade.

Este momento em particular despertou maior interesse da pesquisadora, pois, o que é defendido na tese é que os estudantes do 6º ano permanecem com dificuldades ortográficas, porque ainda não desenvolveram a consciência da percepção do som e das relações letra-som, que resulta no desenvolvimento da escrita ortográfica e conseqüente desenvoltura na leitura. Ao demonstrar dúvida quanto à pronúncia, o estudante demonstrou insegurança quanto a correlações letra-som, o que provocou instabilidade em sua fala. Ao tentar corrigir, demonstra que está em processo de desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som. Situações desse tipo podem ser minoradas quando o aprendiz desenvolve a plena consciência das relações entre letras e sons de sua língua nativa e das regras que regem essas relações.

A professora desta disciplina é graduada em Letras Vernáculas, por uma instituição pública de ensino, leciona apenas na rede privada, revelou em entrevista que estudou as disciplinas de Fonética e Fonologia em sua formação profissional, tem Mestrado em

Letras/Literatura Infanto-Juvenil, também cursado em uma instituição pública e acredita que a ortografia deva ser ensinada desde o primeiro ano do EFI.

8.1.5 Escola Sorriso

A Escola seguinte a participar da pesquisa foi a Escola Sorriso. Trata-se de uma instituição da rede pública de ensino. Foram necessárias duas visitas para apresentar a pesquisa, pois, no turno da manhã a pesquisadora foi informada pela Coordenadora que as turmas do 6º ano (EFII) funcionavam no período vespertino e, apesar de ter ficado bastante interessada na pesquisa, apenas o Coordenador do turno da tarde poderia decidir pela participação. O Coordenador do turno vespertino foi muito receptivo e ficou acertado que seria marcada uma reunião com os pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes para que a pesquisadora apresentasse o projeto.

Compareceram à referida reunião cerca de quinze pessoas. Algumas se mostraram receosas quanto à autorização para a participação dos menores, outras, curiosas quanto aos benefícios para os estudantes, outras tiraram dúvidas sobre a possibilidade de os aprendizes se sentirem constrangidos com alguma espécie de julgamento de valor. Uma mãe em particular informou (ao lado do filho, que também estava presente) que o filho não poderia participar, pois “não sabia de nada” e “tinha problema”. O Coordenador informou que conversaria melhor com ela, em momento posterior, para maiores esclarecimentos. Esclarecidas todas as dúvidas e resolvidas as preocupações, foram entregues os termos autorizativos para que lessem e devolvessem em data previamente estabelecida.

O espaço no qual aconteceu a aplicação dos testes foi a sala da coordenação. Era uma sala espaçosa com estantes de livros didáticos, uma mesa grande para reuniões, uma janela e uma porta de vidro, um ar-condicionado que permaneceu desligado, pois os aparelhos do prédio estavam passando por manutenção. A sala era situada no corredor onde existiam outras salas de aula e a biblioteca. O barulho dos ambientes ao redor era significativo por vezes, mas, como a proposta era que os áudios fossem reproduzidos de maneira que simulasse uma interação cotidiana, isso não representou problema. Como nas outras escolas, o aluno tinha a possibilidade de pedir para trocar a palavra, caso não se sentisse confortável para reproduzi-la.

A pesquisadora explicou como seria conduzida a coleta, composta por um teste oral e um teste escrito, começando por uma questão de melhor aproveitamento do tempo, pelo teste escrito. Enquanto escreviam, um a um eram chamados para realizar o teste oral.

Os resultados encontrados constam da tabela 5:

Tabela 5 - Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Sorriso

Processos fonológicos	Teste 1	Teste 3
Estruturação silábica	3	7
Ditongação	2	2
Apócope	3	1
Sonorização	2	1
Alçamento vocálico	2	3
Semivocalização	1	-
Síncope	2	1
Sonorização	-	1
Total	15	16

“Erros” ortográficos	Teste 2	Teste 4
Forma morfológica diferente	2	6
Uso indevido de letra maiúsculas e minúscula	19	27
Acentuação gráfica	2	-
Hipecorreção	4	2
Forma estranha de traçar a letra	5	24
Modificação da estrutura segmental da palavra	8	7
Transcrição fonética	3	1
Uso indevido de letra	3	12
Juntura intevocabular	1	3
Total	47	82

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Durante a aplicação do teste 1, a palavra ‘mas’ [ˈmaɪʃ] foi reproduzida pela estudante C.2 como ‘mê’ ‘a’ ‘is’ ‘esse’, notadamente buscando representar o som que ouviu quando a voluntária pronunciou a consoante ‘s’, que é uma consoante fricativa alveolar surda, como [ʃ], que é uma consoante fricativa alveopalatal surda, fazendo a posteriorização do segmento consonantal em sua pronúncia. Nota-se, através desse dado, que existe, perceptivelmente, uma insegurança no estabelecimento da correlação letra e som por parte desta estudante.

A língua, como articulador ativo, tem um papel primordial na pronúncia das palavras. É ela que define, na maioria das vezes, o ponto de articulação, podendo ser, por exemplo, dental, alveodental, alveolar, alveopalatal, palatal. Para a produção de cada som, ela irá se posicionar na parte mais anterior ou na parte mais posterior do trato vocal. Nos segmentos fonéticos em questão, como na articulação da consoante fricativa alveolar surda [s], e da consoante fricativa alveopalatal surda, tem-se a língua posicionada na parte mais anterior do trato vocal, nos alvéolos, quando a pronúncia for [s], sendo recuada para a parte mais posterior, entre os alvéolos e o palato duro, quando a pronúncia for [ʃ], realizando as já mencionadas anteriorização e posteriorização. Nota-se que a aluna não conseguiu estabelecer distinção entre o nome da letra e o som que ouviu. Assim, quando ouviu as palavras [ˈmaɪʃ] e [ˈdɛɪʃ], pronunciadas por uma voluntária cuja variação dialetal é nitidamente diferente da sua, a participante prontamente identificou o som [ʃ] como sendo representado na escrita pela letra que reconhece como ‘si’, som mais próximo do que ouviu, sem levantar qualquer dúvida, admitindo ser essa a única correlação possível entre o som e a letra.

Um trabalho em sala de aula pode tratar de várias pronúncias, demonstrando que a letra ‘z de zebra’ também pode aparecer em palavras como ‘dez’, ‘faz’, ‘raiz’, as quais podem ser pronunciadas, a depender da variação dialetal do falante, como [ˈdɛɪʃ], [ˈfaɪʃ], [ʁaˈɪʃ]. O aprendiz deixaria de correlacionar uma letra a um único som, o que poderia resultar em um melhor desempenho na escrita ortográfica. Em vez de estabelecer a correspondência biunívoca como sendo a única possível, teria dúvidas e iria procurar em um dicionário, na internet, ou perguntar a quem soubesse, assentando a ortografia entre suas habilidades de escrita.

Escrever de acordo com o que ouve também é a explicação para a escrita da palavra “brincano” no texto dessa aluna. Um estudante que tem consolidada a habilidade da escrita ortográfica, compreende que pode expressar, em situações comunicativas em que seja possível, a palavra em sua variação dialetal, mas terá que escrever “brincando”, pois é a forma determinada pela ortografia. Além da “Forma morfológica diferente”, a estudante também

cometeu, como é possível ver no exemplo seguinte, o “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas”, conforme Cagliari (2003), nas palavras “Brincano”, “Boneca” e “Feliz”.

No teste escrito, a aluna escreveu apenas uma frase, seguida de um desenho de uma figura feminina. A frase escrita foi a seguinte:

“ Eu Brincano de Boneca  um dia Feliz ”

Aluna C.2.

Observa-se que não há nenhuma pontuação na frase, podendo o leitor entender que o estudante optou pelo desenho do coração para exercer essa função, no meio e no final da sentença. Porém, o desenho colocado também no início das frases lança dúvida sobre a intenção da estudante de substituir a pontuação pela imagem. Nota-se que a aprendiz escreve dois enunciados completos, separados pela imagem, não inserindo essas imagens para separar, por exemplo, o sujeito do predicado na oração e nem separando os vocábulos na frase nominal, o que talvez dificultasse a compreensão da mensagem. É possível perceber, pois, que existiu certo critério na colocação das imagens nas frases. Mais uma vez, tem-se o que vem sendo debatido a todo instante nesta tese que, como falante nativo, a estudante desenvolve suas próprias estratégias, quando não lhe são fornecidas as ferramentas necessárias ou quando ainda não desenvolveu as habilidades exigidas para a construção de uma sentença, ou escrita de uma palavra, utilizando-se das regras do sistema linguístico da língua portuguesa das quais tem conhecimento.

Como o objetivo deste trabalho não é a análise de problemas de pontuação e sim a investigação sobre a correlação entre os “erros” ortográficos e o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, não será discutido aqui de maneira mais aprofundada a questão.

O estudante C.3 fez a substituição da fricativa alveolar surda [s] pela fricativa alveolar sonora [z] na palavra ‘morcego’; conforme pode ser percebido, apenas o traço surdo/sonoro diferencia os segmentos em questão.

O que o aluno fez foi envolver dois processos fonológicos. Na troca do segmento fonético [s] por [z], deu-se a sonorização por assimilação de traços, que consiste em realizar uma consoante surda como sonora, devido à assimilação do traço sonoro de um segmento adjacente. No alçamento da vogal [o], tornando-a [u], ocorreu a assimilação de traço pela proximidade com a consoante nasal bilabial, provocando uma labialização, que provocou o alçamento vocálico. Nesse caso, “o fonema adquire traços de articulação bilabial” (Roberto,

2016, p. 124). Assim, a proximidade da vogal [o] com a consoante nasal bilabial sonora ‘m’, tornou-a ‘u’, vogal alta arredondada.

O estudante C.4 foi diagnosticado com “Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade” (TDAH). Na representação da palavra [koʃtʃinɐ] o estudante reproduziu como sendo a letra ‘q’ na sílaba inicial, o que demonstra certa dificuldade de o aluno estabelecer a correspondência letra-som, embora tenha conseguido estabelecer todas as outras correlações, mesmo nas situações em que a voluntária realizou a ditongação em sua pronúncia, como nas palavras [ˈdouzi] [ˈfeiz].

Nessa turma, além desse estudante com diagnóstico de TDAH, havia outro aluno (C.6), ainda sem diagnóstico de algum transtorno, mas que não sabia escrever. Apesar disso, ele demonstrou desejo em participar da pesquisa. Assim, quando questionada por um aluno, se além da parte escrita, poderia fazer algum desenho, a pesquisadora imediatamente percebeu nessa atitude uma solução, trazida pelas próprias crianças, para incluir o colega na parte escrita da pesquisa. Então, ficou acordado que, além de escrever, os que quisessem poderiam desenhar, e o aluno em questão fez apenas o desenho sem parte escrita.

Foi interessante como o estudante conseguiu identificar e correlacionar, ainda que parcialmente, letra e som nas palavras que ouviu, mesmo com variação dialetal diferente da sua, ainda que não tenha conseguido fazer a correspondência ortográfica esperada. Segundo Luria (2017), nos estudos sobre deficiência, Vigotski concentrava sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, “que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais” (Luria, 2017, p. 34). Segundo o autor, Vigotski interessava-se mais pelas forças do que pelas deficiências dessas crianças. Curiosamente, no meio escolar, o que é mais comum acontecer é exatamente ao contrário. Os profissionais envolvidos com os estudantes preocupam-se, geralmente, mais em apontar as fraquezas das crianças, o que elas não são capazes de fazer.

Como visto no exemplo anterior, percebe-se a potencial capacidade do estudante em identificar correlações letra-som, podendo possivelmente desenvolver a escrita ortográfica, se for ensinado, a partir de suas potencialidades e não de suas fraquezas. Como este trabalho não abarca o estudo de crianças com deficiência, não será discutido com maior aprofundamento o tema, deixando apenas esse parágrafo para oportuna análise e reflexão.

Não muito distante do que aconteceu com alguns dos seus colegas, o aprendiz representou a palavra ‘sopão’ pronunciando ‘cê’ em vez de ‘esse’, não discernindo entre letra, som e escrita ortográfica, mas identificou o segmento nasal ao final da palavra (ão), pronunciando a sílaba em vez dos segmentos fonéticos que a compunham, como solicitado.

Qual seria o motivo de o aluno identificar o som nasal da última palavra como sendo ‘ão’, mas em outras palavras reproduzidas, como “mocinho” e “mesmo”, apagar o segmento nasal [ŋ] [m], respectivamente, presente no interior dos vocábulos, já que, aparentemente, parece reconhecer sons nasais? Uma explicação possível é que, em muitas práticas alfabetizadoras, é comum o trabalho com silabários, quadro que consta de todas as combinações de sílabas simples e/ou complexas, nos quais se identifica a sílaba ‘ão’, mas a consoante ‘m’ tem seu som representado apenas no início das sílabas, que é diferente do som que representa quando está em ambiente fonético diferente, como no interior ou no final do vocábulo:

Figura 21 - Famílias silábicas

FICHA DAS FAMÍLIAS SILÁBICAS						
1	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
2	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
3	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
4	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
5	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
6	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
7	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
8	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
9	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
10	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
11	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
12	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
13	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
14	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
15	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
16	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO
17	LHA	LHE	LHI	LHO	LHU	LHÃO
18	NHA	NHE	NHI	NHO	NHU	NHÃO
19	CHA	CHE	CHI	CHO	CHU	CHÃO

Fonte: Imagens do *Google* (2022)

Assim, o estudante parece estar familiarizado com o som [ẽõ] e com a nasalização das vogais, porém, não consegue identificar, na escrita ortográfica, as letras relacionadas aos sons nasais no interior dos vocábulos.

Não se trata de uma crítica sobre o uso do quadro silábico em salas de alfabetização. No entanto, práticas alfabetizadoras fundamentadas não podem, definitivamente, basearem-se apenas na repetição isolada de sons. Essa atividade resulta em problemas como o observado com o estudante C.6, quando o aluno identifica o som, mas não alcança o desempenho ortográfico nas etapas subsequentes de ensino.

Faz-se necessário destacar que o município de Jequié, cidade localizada na região sudoeste da Bahia, tem uma rede de apoio a pessoas com deficiência nas escolas municipais, disponibilizando atendimento em salas especializadas, denominadas salas de “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), em turno oposto ao do ensino regular do aluno, com hora marcada, com professores formados em Pedagogia e/ou com Especialização em Educação Especial. Esses profissionais encaminham os estudantes para atendimento psiquiátrico, para avaliação e, caso se faça necessário, tratamento medicamentoso. As salas de AEE são nucleadas, para atender a demanda por bairro. Na sala regular, são matriculados até três alunos com deficiências diversas que, além do professor, ficam ainda sob tutela de um profissional de apoio específico para esse fim, sendo exigido deste como formação inicial apenas o EM. Eles são selecionados através de um concurso de provas e títulos por meio do “Regime Especial de Direito Administrativo” (REDA), que tem a duração de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos. Após contratados, esses profissionais participam de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente os estudantes com deficiência contam com trinta e seis profissionais atendendo nas dezoito salas de AEE que a cidade possui, além de cento e setenta e cinco profissionais de EM que acompanham esses alunos na sala de aula regular. Nesta tese, não será analisada a efetividade dessa rede de assistência, tais como quantidade de alunos atendidos por sala de AEE, eficiência do tratamento, resultados obtidos, pois não é o foco da pesquisa.

Sobre o segmento fonético [r] em posição de coda silábica na palavra, foi identificado pelo estudante C.9 na palavra ‘quarta’, mas não na posição de onset complexo¹⁰ na palavra ‘fresco’. No entanto, o segmento fonético [s] na posição de coda nessa mesma palavra também foi identificado. Cabe destacar que ambos [r] e [s] foram marcados pela retroflexão.

O estudante escreveu um texto com dez linhas no qual, apesar de desenvolver razoavelmente bem as ideias, em várias situações, fez trocas entre os segmentos gráficos, como por exemplo, realizando a troca entre as consoantes ‘n’ e ‘l’ na palavra ‘minha’, escrevendo ‘milha’. O que acontece nesse caso é que os segmentos fonéticos [ɲ] e [ʎ] têm o mesmo ponto de articulação (palatal) e o mesmo vozeamento (sonoro), sendo os traços oral e nasal a única diferença entre eles, o que torna factível a troca, quando o estudante considera a fala para escrever. Curiosamente, quando a palavra ‘gols’, que escreveu como sendo “gons” foi escrita no singular, o estudante prontamente fez a transposição da palavra para a forma

¹⁰ Ver Fonologia Métrica (Cagliari, 2002a, p.118).

singular, escrevendo “gom” (como em ‘bom’ e ‘bons’). Observa-se nos dois casos, apesar da dificuldade na percepção das relações letra-som e a correspondente escrita ortográfica, um processo de aprendizagem das regras morfofonológicas em curso.

Ainda no título do texto, nota-se o apagamento do segmento fonético na palavra ‘educação’, que escreveu como “ducacão” e a troca da letra ‘ç’ pela letra ‘c’. Em seguida, o estudante escreveu a palavra ‘mingau’ como “mengal” e a palavra “gimem” cuja estrutura silábica foi modificada de maneira tal que não foi possível identificar o seu significado (talvez time?).

Figura 22 - Texto do Estudante C.9

educacão educacão educacão educacão

eu he 3 gero e o meu _____

amigo heis 2 gero _____

e a minha mãe heis 1 _____

gom e viter 4 gero e _____

me que e um amigo _____

e o recreio e um ruam _____

semeheu de megal e _____

eu si gimesa de omim _____

gou _____

A quantidade de palavras escritas no teste 4 foi 318, indicando sensível aumento em relação ao teste 2 quando a quantidade de palavras escritas foi de 256. Inversamente, a solicitação de trocas de palavras nos testes orais caiu de 11 no teste 1, para apenas 4, no teste 3. Esta foi a única escola que apresentou esse quadro de redução na solicitação das trocas.

Como será possível perceber no item seguinte, que informa sobre a observação realizada na turma, situação que fazia parte da proposta de investigação, não aconteceu conforme previsto; no dia da observação foi possível acompanhar apenas a correção de uma atividade leitura compartilhada, seguida da interpretação e compreensão do texto, não sendo possível identificar se na abordagem que a professora faz no ensino da escrita ortográfica, ela considera os aspectos fonético-fonológicos da língua. Esta foi a escola com maior número de alunos na turma. Os dados verificados foram os seguintes:

Tabela 6 - Fr dos processos fonológicos e dos “erros” ortográficos da Escola Sorriso

Escola Sorriso	Processos fonológicos	“Erros” ortográficos
Teste 1	0,39	
Teste 2		0,19
Teste 3	0,45	
Teste 4		0,24

Fonte: Elaboração própria.

Como visto na tabela 6, a quantidade de processos fonológicos no teste 3 apresentou significativo aumento em relação ao teste 1; situação semelhante aconteceu com a presença de “erros” ortográficos nos testes dos alunos. Esta também foi a escola na qual a solicitação de troca de palavras nos testes orais teve relevante diminuição.

8.1.6 Observação das aulas da Professora C.1 da Escola Sorriso

Sobre a observação das aulas, a professora C.1 mostrou-se bastante solícita em participar da pesquisa. Ela é graduada em Letras e Pedagogia, sendo ambas as formações realizadas em universidades públicas. Tem ainda Especialização em Letramento e Alfabetização. Além de atuar na rede pública, também atua na rede privada de ensino.

Informou que em sua graduação estudou as disciplinas fonética e fonologia, e que acredita que a ortografia deve ser trabalhada desde o primeiro ano do EFI.

No primeiro dia de observação das aulas, a pesquisadora notou que a professora utilizava um microfone, com uma caixa de som acoplada em sua cintura, para que os alunos a ouvissem melhor, sem precisar aumentar a voz. Questionada, informou que o aparelho foi adquirido com seus próprios recursos, bem como os pincéis de quadro branco que utilizava. Informou ainda, que o caderno de planejamento e estojo de lápis padronizados que utilizava, foram fornecidos aos professores pela Secretaria Municipal de Educação, durante a semana pedagógica.

Os livros que os estudantes utilizavam também foram fornecidos pelo município gratuitamente, e são da coleção Geração Alpha da Editora SM. Também foi fornecido, pelo poder público, o fardamento escolar. A turma contava com vinte e sete estudantes, dos quais, 11 participaram da pesquisa.

C.1 iniciou a aula “dando visto” nos cadernos dos estudantes, procedimento que consiste em verificar se as atividades enviadas para casa na aula anterior foram realizadas, e escrever neles uma marca que comprova que o caderno foi visto pela professora. Geralmente os docentes utilizam para esse fim a escrita de uma consoante ‘V’ maiúscula no início da página, ou a sua rubrica, ou ainda o nome “visto”. Após esse momento, pediu que os alunos abrissem os livros, pois seria feita a leitura compartilhada do texto. Sentados em seus lugares, pela ordem dos nomes na caderneta, os estudantes fizeram a leitura de um parágrafo do texto, em voz alta. Alguns realizavam a leitura com fluência, outros apresentavam dificuldade, gaguejavam. Em geral, o maior problema foi a altura da voz, pois liam muito baixo, dificultando a compreensão do texto pelos demais; problema semelhante foi observado na Escola Satisfação.

Ocorreram algumas trocas de palavras na leitura por parte de alguns estudantes, como ler “pesado” em vez de “pensando”, “porão”, em vez de “portão”, “chale”, em vez de “chalé” e “engoliu” em vez de “ergeu”. Vale ressaltar que na palavra “engoliu”, o termo que vinha adiante era “panela”, o que leva a dedução de que, nesse caso, o estudante fez uma antecipação equivocada, por ter lançado mão da correlação de palavras que pensou pertencer ao mesmo campo semântico.

Após a leitura, a professora indicou que os alunos fizessem o “Estudo do texto”, que é uma lista de exercícios que o livro traz para uma suposta melhor compreensão do que foi lido. Antes do final da aula, a professora fez a correção coletiva, no quadro branco, com a colaboração dos aprendizes.

Não foi possível agendar outro momento para estar nessa turma, ficando o horário duplo descrito acima como o único momento de observação das aulas. Devido ao tempo reduzido de observação, não foi possível verificar a abordagem que a professora fazia em relação ao ensino da ortografia e ao desenvolvimento da consciência do som e das relações letra-som. Observou-se apenas que, durante a leitura, quando alguma criança apresentava dificuldade na leitura, a docente lia a palavra para ela. Durante a correção, apesar de a classe optar pela correção coletiva, a participação dos aprendizes se limitava a apenas indicar as respostas que a própria mestra escrevia no quadro.

8.1.7 Escola Felicidade

A Escola Felicidade é uma escola pública da rede municipal de ensino. O prédio escolar onde atualmente funciona a Escola Felicidade foi cedido pelo governo estadual, resultante do fechamento de uma escola estadual. Consistia num espaço amplo, arejado, com ar-condicionado e televisão nas salas (a maioria dos aparelhos são antigos e não estavam funcionando), uma sala de informática com rede de acesso à internet. Alguns aparelhos, como a central de rádio foram confiscados pelo estado antes mesmo de serem utilizados. A Escola Felicidade contava ainda com uma sala de professores, secretaria, sala de direção e cantina, além de uma quadra que estava imprópria para utilização devido a problemas em sua estrutura.

Na turma, havia um aluno com diagnóstico de autismo. Os estudantes com esse diagnóstico têm acompanhamento de um profissional auxiliar na sala, conforme anteriormente explicado. Além de auxiliar esse estudante, a profissional de apoio contratada estava auxiliando a professora na alfabetização de uma aluna (coisa que não era sua função) que, aparentemente, não demonstrava nenhuma dificuldade de aprendizagem, mas que depois de matriculada no sexto ano, descobriu-se que não sabia ler.

A sala de aula do 6º ano era relativamente ampla, porém era menor em relação às outras salas, o que justificava a matrícula de apenas 15 alunos na turma. As carteiras estavam agrupadas de acordo com a vontade dos estudantes: alguns colocavam suas carteiras lado a lado, logo em frente à mesa da professora, outros as colocavam encostadas nas paredes laterais, deixando uma espécie de vão no meio da sala. As paredes estavam pintadas de amarelo; a luz natural vinha das duas janelas grandes situadas ao fundo da sala, que permaneciam fechadas, mas que deixavam transpassar a luz pelo vidro. A professora solicitou que a coleta fosse feita na sala de aula para que os outros estudantes observassem, pois alguns

não haviam entendido do que se tratava a pesquisa e, por esse motivo, recusaram a participação. Essa estratégia funcionou, pois, após o primeiro momento, mais alunas foram demonstrar interesse em participar da pesquisa.

Estes foram os resultados apurados na investigação com esta turma:

Tabela 7 - Resultados encontrados na aplicação dos testes na Escola Felicidade

Processos fonológicos	Teste 1	Teste 3
Semivocalização	1	-
Ditongação	1	1
Estruturação silábica	2	-
Síncope	1	3
Apócope	-	1
Total	5	5

“Erros” ortográficos	Teste 2	Teste 4
Modificação da estrutura segmental da palavra	8	11
Segmentação vocabular	5	1
Forma morfológica diferente	1	2
Uso indevido de letra maiúscula e minúscula	7	9
Juntura intervocabular	1	1
Acentuação gráfica	4	1
Hípecorreção	2	-
Uso indevido de letra	1	1
Transcrição fonética	1	-
Forma estranha de traçar a letra	-	3
Total	39	29

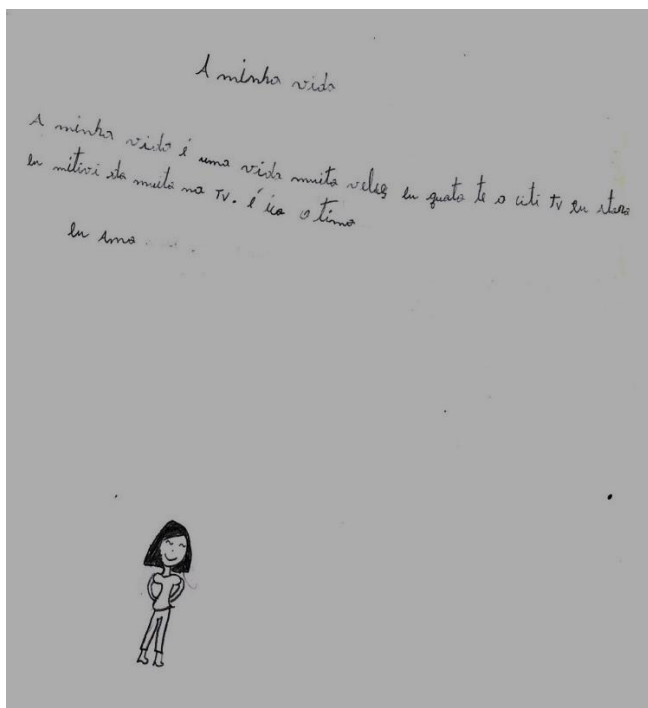
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Nesta turma, aconteceram situações bem específicas. A aluna D.2 representou a palavra ‘exame’[in'zẽmi] da seguinte maneira: “um i, um nê, um zê, um a, um mê e um [ɛ]”; fez a semivocalização comum ao português brasileiro, quando a consoante lateral alveolar está em posição de coda silábica (‘final’ [fi'nau]), e realizou a estruturação silábica na palavra ‘fez’[‘feij], demonstrando dificuldade no estabelecimento da relações letra-som, e reproduzindo-a da seguinte maneira: ‘fê’ [ɛ] ‘i’ ‘esse’ ‘i’.

Na palavra [in'zẽmi], é possível perceber que a aluna D.2 fez uma tentativa de representar fielmente o som que ouviu, desconsiderando a ortografia da palavra. Na estruturação silábica, como a que aconteceu na palavra ‘fez’, observa-se que o objetivo do estudante, de certa forma, foi reestabelecer o padrão silábico canônico da língua portuguesa (CV). Esse exemplo corrobora, mais uma vez, o que defende esta tese que afirma que, quando os estudantes não têm bem desenvolvida a consciência da percepção do som e da relações letra-som, lançam mão de conhecimentos alternativos, ignorando que para representar a forma escrita da palavra é necessário considerar a ortografia.

No teste 2, a aluna D.2 não utilizou nenhuma pontuação no texto. Realizou trocas curiosas entre os segmentos gráficos, como por exemplo, utilizando a consoante ‘v’ em vez de ‘f’, escrevendo “velis” no lugar de “feliz”, essa troca consiste em uma “Modificação da estrutura segmental da palavra”. O mesmo aconteceu com as palavras “gosto”, que escreveu “quoto”, com a preposição “de”, que foi transcrita como “te”; a palavra “adoro”, que foi representada graficamente como “Atoro” e a palavra “isso”, escrita como “ico”. Todos esses exemplos são classificados como “Modificação da estrutura segmental da palavra”. Na palavra “assistir” a aprendiz escreveu “a citi”, fazendo uma “Segmentação intervocabular”, associada ao “Uso indevido de letras”. A sigla do canal de televisão ao qual se referiu em seu texto, “MTV”, foi transcrita pela estudante como “en mitivi”, o que constitui um “erro”, classificado como “Forma morfológica diferente”. Ainda houve um problema com a “Acentuação gráfica” na palavra “otimo”, que não recebeu o acento agudo devido na primeira vogal ‘o’. Todas essas ocorrências podem ser encontradas na figura 23:

Figura 23 - Texto da Aluna D.2



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Semelhantemente ao que aconteceu com a estudante D.2, a aluna D.4 apresentou bastante dificuldade em seu texto escrito, como se pode observar na figura 24:

Figura 24 - Texto da Estudante D.4.

eu gosto uma selula.

eu gosto uma ltaque

eu gosto que amilha cara termina de cruetta

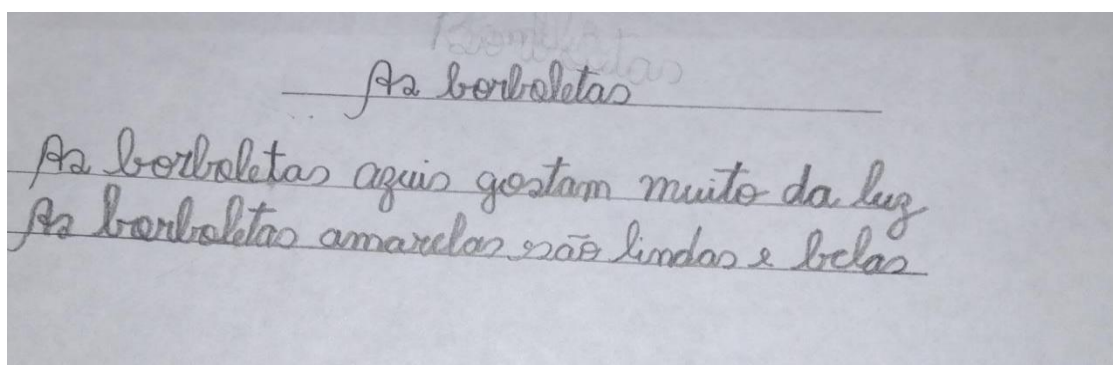
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na palavra ‘celular’, escrita “Selula”, tem-se a “Forma morfológica diferente”, pois a estudante representou na grafia a sua forma específica de pronúncia, de acordo com a sua

variação dialetal. Na segunda frase: “eu DeseJo uma baque”, a aluna tentou representar a palavra de origem estrangeira (língua inglesa) *bike*, muito utilizada entre os jovens, para substituir a palavra da língua portuguesa ‘bicicleta’. No entanto, fez uma “Modificação da estrutura segmental da palavra”, pois, a forma aportuguesada que se utiliza para representar a palavra de origem estrangeira é “baique”. Na terceira frase, a expressão ‘a minha casa’ foi representada como “amilha casa”, com “Juntura intervocabular” associada a” Modificação da estrutura segmental da palavra”. E, por fim, a palavra “construir” foi representada na escrita como “crutui”, também fazendo uma “Modificação da estrutura segmental da palavra”.

O texto da estudante D.5 não apresentou maiores dificuldades; apenas uma ocorrência de “Acentuação gráfica” na palavra “passaros” e duas “Hipercorreções” nas palavras “caio” (caiu) e “morreo” (morreu). Semelhantemente, o texto de D.6, que constituiu em uma parte do poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes (1970), não apresentou dificuldades, como se pode ver na figura 25:

Figura 25 -Texto da Estudante D.6.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Outra situação que cabe destaque é a representação da estudante da palavra ‘crivo’, no teste 1, no qual ele faz a substituição da consoante oclusiva velar surda [k] pela consoante fricativa alveolar sonora [z]. É possível perceber que o segmento fonético [k] era o único segmento surdo do vocábulo; os segmentos consonantais [r] e [v] da palavra são sonoros, bem como as vogais, que são segmentos fonéticos dotados de sonoridade pela sua natureza vocálica. Assim, por assimilação de traços, a estudante realizou a substituição do segmento fonético surdo [k] por um segmento fonético sonoro [z].

No texto da aluna, foi possível encontrar o “Uso indevido de letras”, na palavra “senpre” e uma “Segmentação vocabular” na palavra “do ensa”, bem como a ausência de “Acentuação gráfica” na palavra “por do sol”. Nessa palavra, especificamente, não há a possibilidade de uma pronúncia aberta para a letra ‘o’; portanto, a aprendiz, como falante

nativa e conhecedora dessa particularidade da sua língua, por não ser necessário para determinação do timbre vocálico, não marcou o acento gráfico, ocorrência amplamente discutida neste trabalho.

A aluna D.8 representou a palavra ‘exame’ [ĩ'zami] como ‘e’ ‘x’ ‘z’ ‘a’ ‘n’ ‘[ε]’, demonstrando que, na dúvida entre qual letra utilizar, optou por inserir todas que considerou, sem se dar conta de que estava fazendo uma representação de difícil compreensão, pois ‘exzane’ é uma palavra que não existe na língua portuguesa. Trata-se de uma realidade que expõe que os estudantes estão, por conta própria, buscando sanar as dúvidas de ordem ortográfica, descobrindo suas próprias possibilidades. Esse dado revela o que acontece quando o professor adota a postura, segundo a qual, apenas o trabalho com texto vai resolver os problemas ortográficos com o tempo, sem sistematizá-los adequadamente. Desse modo, os estudantes até conseguem colher as informações de que precisam, mas não desenvolvem o conhecimento necessário para organizá-las, resultando em ocorrências como esta da aluna D.8. No texto escrito, nas três linhas que escreveu, ocorreram “erros” ortográficos classificados como “Uso indevido de letras” nas palavras “familhares” (familiares) e “nassi” (nasci) além de uma ocorrência de “Modificação da estrutura segmental da palavra” em “comencer” (conhecer).

A quantidade de palavras escritas nos dois testes (teste 2 e teste 4) foram, respectivamente, 236 e 222 palavras. A solicitação de trocas de vocábulos nos testes 1 e 3, subiram de 0 para 3. Na tabela 8 tem-se a Fr dos dados coletados nos testes aplicados neste estabelecimento.

Tabela 8 - Fr dos processos fonológicos e dos “erros” ortográficos da Escola Felicidade

Escola Felicidade	Processos fonológicos	“Erros” ortográficos
Teste 1	0,23	
Teste 2		0,12
Teste 3	0,20	
Teste 4		0,13

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 8 observa-se que enquanto a quantidade de processos fonológicos no teste 3 apresentou uma notável diminuição, os “erros ortográficos” apresentaram um leve aumento.

No entanto, considera-se que esse leve aumento, por se só, não descaracteriza a defesa desta tese, se forem consideradas outras vertentes, como a gradação na solicitação de troca de palavras nos testes orais, ocorridos nesta instituição.

8.1.8 Observação das aulas da Professora de LP D.1 da Escola Felicidade

Em relação à observação das aulas, na primeira aula observada, a professora fez a realização de uma atividade sobre gêneros textuais e trabalhou com uma atividade impressa sobre o gênero bula de remédio e algumas perguntas do tipo “interpretação do texto”. O livro de LP que os estudantes utilizavam era o “Se liga na língua” (Ormundo; Siniscalchi, 2018), mas a professora informou que sempre utiliza livros auxiliares do seu acervo pessoal, dos quais seleciona atividades de LP para aplicar aos alunos, por serem de melhor compreensão do que as apresentadas no livro didático da turma. Foi de um daqueles livros que retirou a atividade aplicada nos dois dias de aula observados.

No segundo dia de observação, o assunto da aula foi dígrafos. A professora iniciou com a pergunta aos estudantes sobre quais eram as vogais, e os aprendizes responderam: “a, e, o” a professora continuou perguntando sobre quais eram as semivogais, e a resposta foi (em coro, como da primeira vez): “i, u”. A professora informou que iria explicar sobre os dígrafos “separáveis e os inseparáveis”, e disse que “dígrafo é a letra que quando a gente fala não sai”, depois deu o exemplo de “sons não pronunciados” comparando as palavras “guerra-régua”. Em seguida, a professora fez uma dinâmica na qual os estudantes se voluntariavam para ir ao quadro separar em sílaba a palavra que ela ditasse. Grande parte da turma demonstrou euforia durante a participação, e a inquietação em querer responder no lugar do colega, enquanto a professora alertava que respeitassem a vez do outro.

Alguns estudantes realizaram separações como “pa-ssa-gem, AR-NA-Nha, ba-ru-li-nho, pi-sci-na, ba-ru-ro, pas-sa-ro”. A professora, junto com a participação da turma, corrigia os estudantes, informando como seria a forma adequada de escrever e separar as palavras. Ao terminar, alguns estudantes pediram para continuar a “brincadeira”, ao que a professora respondeu: “Vamos brincar de estudar!”. Logo após fez a chamada e “deu visto” nos cadernos dos estudantes, um a um.

Durante a observação da última aula, foi possível notar que a professora tentava realizar uma abordagem considerando os princípios fonético-fonológicos da língua, criando situações divertidas e interativas. Observou-se, ainda, que o assunto sobre as relações letra-som já havia sido abordado anteriormente.

Cabe destacar que, em relação à observação das aulas, a pesquisadora havia informado de antemão à Coordenação e às Professoras, que pretendia observar aulas em que fossem abordadas as questões ortográficas e o assunto fonemas e letras. Além de explicar pessoalmente esse intuito às docentes. No formulário da entrevista, também existia um texto preliminar explicando sobre a aplicação dos testes e a observação das aulas.

No entanto, o objetivo referente à observação das aulas só pode ser plenamente cumprido na Escola Alegria (da rede privada de ensino, bairro mais periférico) e, parcialmente, na Escola Felicidade (rede pública de ensino, bairro mais periférico). Desta forma, na Escola Alegria foi possível afirmar, sem sombra de dúvidas, que a professora considerou os aspectos fonético-fonológicos nas aulas em que ensinou as questões ortográficas e a relação letra-fonema, utilizando recursos diversos, como dinâmicas, atividades no caderno e no livro didático, e detalhada explanação sobre o assunto.

Na abordagem realizada pela professora da Escola Felicidade, apesar de mais sucinta, observou-se que a docente também utilizou de anotações próprias e, semelhantemente, utilizou dinâmica de grupo para trabalhar os dígrafos, chamando a atenção, embora de forma mais tímida do que a professora da Escola Alegria, para as relações letra-som.

Na Escola Satisfação (rede privada de ensino, bairro mais central), a pesquisadora recebeu permissão para assistir a duas aulas, uma das quais foi uma apresentação de trabalhos da culminância de um projeto. Essa instituição organiza o ensino de LP em áreas específicas, com professoras distintas, como: aula de escrita, aula de redação, aula de literatura, aula de LP. Estava agendada no cronograma, na disciplina de escrita, uma aula específica de ortografia apenas no final do ano letivo, portanto, este momento não pode ser observado, devido ao cronograma de execução da tese e a programação da escola.

Foi possível notar alguns indícios de como o ensino das relações letra-som era conduzido neste estabelecimento de ensino, porém, não foi possível afirmar categoricamente se os aspectos fonético-fonológicos são efetivamente considerados, apesar de o grupo de Coordenadores (03 ao todo) que receberam a pesquisadora no início do ano, afirmar que a escola seguia o método da “Consciência Fonológica na Alfabetização”, nas séries iniciais.

A dificuldade maior em estabelecer um parecer sobre a observação das aulas foi na Escola Sorriso (rede pública de ensino, bairro mais central). Houve apenas um horário duplo de LP, no qual a professora fez uma leitura compartilhada e uma correção da atividade sobre compreensão e interpretação do texto, bem ao modo dos livros didáticos, aliás, estes foram os únicos recursos utilizados pelos alunos: o livro didático não-consumível e o caderno de matérias.

Cabe destacar ainda que as Escolas Alegria, Satisfação e Felicidade tiveram o número de participantes equivalentes na pesquisa (07, 06, 07, respectivamente), enquanto da Escola Sorriso participaram 11 alunos. Em relação ao número de alunos nas turmas, foram 25 alunos matriculados na Escola Alegria, 20 na Escola Satisfação, 15 na Escola Felicidade e 28 alunos na Escola Sorriso.

Na análise dos resultados dos testes aplicados nestas instituições, levou-se em consideração os processos fonológicos ocorridos, na aplicação dos testes orais (testes 1 e 3), e a ocorrência de “erros ortográficos” na aplicação dos testes 2 e 4. Mais duas variáveis, inicialmente não previstas, foram consideradas na análise dos resultados, que foram as solicitações de trocas de palavras nos testes orais e a variação na quantidade de palavras escritas nos testes escritos, conforme mencionado. Também se verificou, durante a aplicação dos testes, para maior clareza na análise dos resultados, a necessidade de pontuar a quantidade de sílabas nas palavras e como os aprendizes se comportavam diante desta variação de sílabas, apresentando maior ou menor dificuldade em relação ao maior ou menor número de sílabas da palavra.

Assim, tem-se a seguinte situação da solicitação de trocas de palavras durante a reprodução dos áudios: na Escola Alegria, as solicitações subiram de 01 para 07, considerando os testes orais (teste 1 e teste 3); na Escola Satisfação, o aumento nas solicitações foi de 03 para 07; na Escola Felicidade, de zero para 03. A Escola Sorriso foi a única na qual as solicitações de substituição de palavras foram reduzidas no segundo momento (teste 3): caíram de 11 para 04 solicitações.

No banco de dados, das 53 palavras, a maior quantidade era dissílaba: 29 palavras. 14 eram trissílabas, 08 monossílabas e apenas 02 polissílabas. De maneira geral, a maior quantidade de solicitação de trocas ocorreu em palavras trissílabas: as solicitações de troca representaram aproximadamente 19% do total de palavras reproduzidas. Entre as monossílabas, não houve nenhuma solicitação de substituição; no entanto, foi onde ocorreu a maior quantidade de ditongação. Nos monossílabos, todos os processos fonológicos que ocorreram foram no sentido de aproximar a composição do vocábulo da sílaba canônica CV (consoante-vogal), à qual os estudantes são expostos com maior frequência durante a alfabetização. Foi também entre os monossílabos que aconteceu a maior quantidade de processos fonológicos. Entre as dissílabas e as trissílabas, os processos que mais ocorreram foram síncope e apócope. Na tabela 9, pode-se observar a Fr dos processos fonológicos de acordo com o número de sílabas:

Tabela 9 - Fr dos processos fonológicos por número de sílabas (teste 1)

Processos fonológicos	Quantidade de palavras	Processos fonológicos
Monossílabas	15	0,46
Dissílabas	59	0,27
Trissílabas	30	0,40
Polissílabas	-	-

Fonte: Elaboração própria

Observa-se a maior quantidade de processos fonológicos em palavras monossílabas, que são justamente as palavras nas quais os falantes estão sempre buscando a acomodação articulatória da sílaba canônica. Foram nos monossílabos onde mais ocorreram a ditongação e a estruturação silábica, processos que provocam na escrita a “Transcrição fonética”, a “Forma morfológica diferente” e a “Modificação da estrutura segmental da palavra”.

Tabela 10 - Fr dos processos fonológicos por número de sílabas (teste 3)

Processos fonológicos	Quantidade de palavras	Processos fonológicos
Monossílabas	23	0,30
Dissílabas	61	0,24
Trissílabas	29	0,31
Polissílabas	03	-

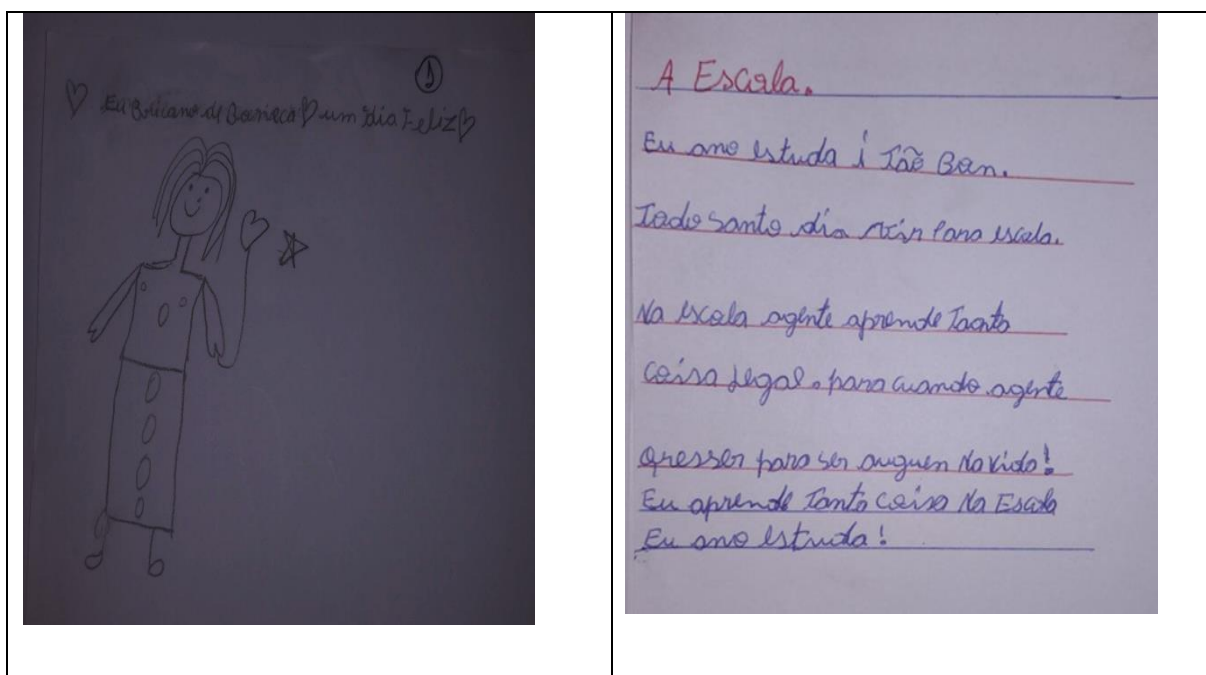
Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela 10, resta comprovado que houve diminuição dos processos fonológicos no teste 3 em relação ao teste 1, considerando os resultados de todas as escolas e o número de sílabas das palavras reproduzidas. No ranking geral de palavras reproduzidas, os processos fonológicos que mais aconteceram foi apócope, seguido de ditongação, estruturação silábica e síncope.

Em relação aos testes escritos, a maior quantidade de palavras, de maneira geral, foi na Escola Sorriso (256 no teste 2, e 318 no teste 4). As demais escolas apresentaram resultados variáveis: no teste 2, a Escola Felicidade teve o maior número de palavras escritas: foram 236, contra 211 da Escola Satisfação e 143 da Escola Alegria. No entanto, no teste 4, a situação se inverte um pouco: a instituição que obteve o maior número de palavras escritas foi a Escola Alegria (223), seguida da Escola Felicidade (222) e da Escola Satisfação (205).

Obviamente, as crianças podem evoluir mais na aprendizagem em alguns aspectos e menos em outros. A escrita ortográfica continua, no entanto, sendo o “calcanhar de Aquiles” no ensino da LP nas primeiras séries. Não se quer advogar que unicamente o desenvolvimento da consciência da percepção das relações letra som é capaz de desenvolver a aprendizagem das relações letra-som e a escrita ortográfica. Entretanto, intenciona-se afirmar que, sem esse desenvolvimento, o estudante poderá continuar avançando nos anos escolares, produzindo textos com dificuldades ortográficas similares aos do período da alfabetização, como é possível observar na comparação desses textos colhidos no início da I unidade e no início da terceira unidade, através dos testes 2 e 4, da Estudante C.2:

Figura 26 - Teste 2 e Teste 4 da Estudante C.2



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

É perceptível a evolução da estudante em relação à elaboração e desenvolvimento das ideias no texto. Nota-se inclusive, a correta conjugação verbal na linha dois, na frase: “Todo santo dia vir para escola”. No entanto, esta foi a escola que apresentou dados não muito favoráveis na investigação realizada, tanto em relação aos dois momentos da aplicação dos testes, apresentando maior incidência de processos fonológicos e de “erros” ortográficos, quanto na significativa diminuição das solicitações de troca de palavras nos testes 1 e 3, se compararmos o seu desempenho com as outras instituições, inclusive com a outra escola da rede pública.

Tendo em consideração a quantidade total de palavras escritas pelas quatro escolas, observa-se o seguinte resultado:

Tabela 11 - Fr dos “erros” ortográficos por quantidade total de palavras nas quatro escolas investigadas

Testes	Quantidade de palavras escritas	Fr dos “erros” ortográficos
Teste 1	846	0,16
Teste 2	960	0,14

Fonte: Elaboração própria

Os “erros” ortográficos mais frequentes, de modo geral, foram o “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas”, seguido da “Forma estranha de traçar a letra”, “Modificação da estrutura segmental da palavra”, “Acentuação gráfica” e “Uso indevido de letras”.

Tendo em conta os dados demonstrados nas tabelas 2 e 6, que revela os resultados das Escolas Alegria (rede privada) e Escola Sorriso (rede pública), pode-se observar que uma diminuição na quantidade de processos fonológicos é capaz de levar à redução de “erros” ortográficos na escrita, bem como, o aumento daqueles, pode resultar em uma elevação no número destes.

Neste sentido, considera-se que o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som é capaz de contribuir na evolução da aprendizagem do aluno como um todo, pois, uma vez que o aprendiz desenvolve a percepção consciente dessa relação, adquire maior desenvoltura, e se desprende da decodificação mecânica, para se concentrar na elaboração refletida, o que resulta em maior segurança na aprendizagem e melhor desempenho na produção da escrita ortográfica.

Vale ressaltar um ponto crucial entre consciência fonológica e desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, método muito utilizado na alfabetização para o ensino da relação letra-som (no singular mesmo): na consciência fonológica, grosso modo, identifica-se um som e busca-se representá-lo graficamente. No desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, o que se propõe é que sejam consideradas essas relações (no plural), levando em conta a ortografia da palavra alvo, ou seja, não basta saber que o som nasal é representado na escrita por ‘n’ ou ‘m’, é necessário identificar que a escrita ortográfica é que determina qual letra se deve usar, e isso não é adquirido com a consciência fonológica, mas com o desenvolvimento da consciência da

percepção do som e das relações letra-som que, além de melhorar o desempenho ortográfico, leva em consideração a variação dialetal. A este processo de ensino, nesta tese, foi dado o nome de Alfagrafia, ou seja, a ação de “alfagrafar”.

Acredita-se que o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som é capaz de produzir melhoria no desempenho linguístico do estudante de um modo geral, pois, uma vez que a pessoa compreenda como funciona o sistema linguístico de sua língua nativa, ela será capaz de utilizar dessas funcionalidades com maior apropriação e segurança.

Ainda sobre a discussão dos resultados encontrados, levando em conta os resultados individuais, e finalizando a análise proposta neste trabalho é possível estabelecer um quadro comparativo com os resultados obtidos em relação aos processos fonológicos e aos “erros” ortográficos em cada escola. Nas tabelas 12 e 13, observa-se que nos testes 1 e 2, as Escolas que tiveram maior ocorrência de processos fonológicos foram também as que apresentaram a maior ocorrência de “erros” ortográficos, ou seja, as Escolas Alegria e Sorriso, uma instituição da rede privada e uma instituição da rede pública de ensino, conforme mencionado. Entretanto, se forem observados os resultados dessas escolas no segundo momento da coleta, nota-se uma redução significativa das ocorrências na Escola Alegria, enquanto a Escola Sorriso permanece com índices altos.

Diante desses resultados, pode-se inferir que os recursos didático-pedagógicos, de um modo geral, mais abundantes nas escolas da rede privada de ensino, podem influenciar positivamente na aprendizagem, embora não sejam determinantes. É inegável a contribuição dos recursos, pois enquanto os estudantes das escolas públicas têm, por exemplo, que copiar atividade do livro didático não-consumível no caderno, os da rede privada têm livros com espaços para respostas que auxiliam na execução do exercício de maneira mais célere e prazerosa.

Igualmente, enquanto nas escolas públicas o número de alunos matriculados em uma turma obedece muito mais à procura por vagas na região em que esta escola está situada, e não às resoluções normativas que limitam a quantidade de alunos por sala, as escolas da rede privada de ensino atendem rigorosamente a essas normativas, sempre tendendo para o número mínimo e não para o número máximo considerado. Uma quantidade adequada de alunos por sala é também capaz de produzir melhor rendimento escolar, mesmo quando os recursos didático-pedagógicos não são necessariamente satisfatórios. Pode-se inferir isso, observando os resultados da Escola Felicidade, que possuía uma quantidade bem menor de alunos matriculados do que a outra instituição pública (15 na Escola Felicidade e 28 na Escola

Sorriso), e apresentou redução nos processos fonológicos no segundo momento, embora tenha apresentado leve aumento na Fr dos “erros” ortográficos, enquanto na Escola Sorriso os índices permaneceram altos em todos os testes realizados.

O que se considera ser, de fato, determinante no ensino de LP, e principalmente em se tratando de ortografia, é uma prática na qual o professor lance mão dos conhecimentos linguísticos, sem desconsiderar uma abordagem fonético-fonológica do tema. Isso resta comprovado na exposição comparativa do resultado das quatro escolas, nas tabelas 12 e 13 que se seguem, e também nos resultados divulgados anteriormente.

Tabela 12 - Fr dos processos fonológicos por escola

Escolas	Fr processos fonológicos (teste 1)	Fr processos fonológicos (teste 3)
Alegria	0,27	0,14
Satisfação	0,23	0,24
Felicidade	0,23	0,20
Sorriso	0,39	0,45

Fonte: Elaboração própria

Tabela 13: Fr dos “erros” ortográficos por escola

Escolas	Fr processos fonológicos (teste 1)	Fr processos fonológicos (teste 3)
Alegria	0,15	0,12
Satisfação	0,14	0,05
Felicidade	0,12	0,12
Sorriso	0,19	0,25

Fonte: Elaboração própria

Como mencionado, na observação das aulas da Professora A.1 da Escola Alegria, foi possível notar que ela considerou os pressupostos fonético-fonológicos para ensinar o que é e como funciona a ortografia de uma língua, a relação letra-fonema, o sistema oral e escrito da língua. Na Escola Sorriso, não foi possível constatar essa prática, e nas Escolas Satisfação e Felicidade a abordagem desses conhecimentos linguísticos foram observados apenas parcialmente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados encontrados, foi possível afirmar, mesmo que não de maneira categórica, o que foi defendido nesta tese: que os processos fonológicos ocorridos na fala dos estudantes interferem diretamente no desenvolvimento de sua escrita ortográfica. Pôde-se perceber isso com maior clareza, observando as Escolas Alegria e Sorriso, cujas Fr apresentaram relação direta de variação nos resultados. Na Escola Alegria, as ocorrências de processos fonológicos e “erros” ortográficos tiveram valor menor na segunda etapa da coleta, em relação à primeira, enquanto a Fr, na segunda etapa na Escola Sorriso, como visto nas tabelas 1 e 3, permaneceu elevada. Na Escola Felicidade, aconteceu algo semelhante ao que ocorreu na Escola Alegria, porém, com um leve aumento no valor da Fr dos “erros” ortográficos na segunda etapa.

A única escola que apresentou resultado diverso e, por esse motivo pode-se dizer que não se tem a confirmação categórica da tese defendida neste trabalho, foi a Escola Satisfação que, embora tenha apresentado um leve aumento na Fr dos processos fonológicos na segunda etapa da realização da pesquisa, continuou demonstrando um decréscimo na ocorrência de “erros” ortográficos.

A “Forma estranha de traçar a letra” encontrada na produção escrita dos estudantes, embora não apresentem relação direta com a ocorrência de processos fonológicos, foram levadas em consideração, pois, acredita-se que, quando o estudante tem o desenvolvimento da consciência das relações letra-som, ele é capaz também de perceber que sons são representados por letras e que essas letras têm um formato gráfico específico. O padrão gráfico das letras tem características próprias. Traçando as letras de outra forma pode comprometer a identificação da letra e ainda comprometer a leitura.

Algumas situações não previstas, mas notadas na pesquisa, merecem destaque. Primeiro, a imprecisão com a qual os estudantes retratavam as relações letra-som também tinha relação com a forma que nomeavam as letras. Foi constatado que os estudantes que nomeavam a letra ‘s’ (‘esse’) de ‘si’ tinham dificuldades de identificá-la enquanto representação gráfica, quando ouviam a letra realizada na variação dialetal da fala dos voluntários, quando esses produziam, por exemplo, uma fricativa alveolar sonora [z], como uma fricativa alveopalatal surda [ʃ]. Nesses casos via de regra, o estudante identificava o

segmento fonético [ʃ] como sendo um ‘si’, pronunciando algo que ouviram como [deɪʃ] ou [feɪʃ] como sendo ‘dê’[ɛ] ‘i’ ‘si’ e ‘fê’[ɛ] ‘i’ ‘si’.

Outra situação que merece ser pontuada foi a relação que os estudantes estabeleciam com a “Acentuação gráfica”. Notou-se que, na maioria das vezes, os acentos gráficos só foram marcados mais quando necessários para a identificação do timbre vocálico e menos para destacar a sílaba tônica que, como falantes nativos, os aprendizes já identificavam sem o auxílio do sinal diacrítico. Por exemplo, palavras como “Historia, diario, estudio, otimo, passaros” não eram acentuadas, ao passo que vocábulos como “avó, vó, japonês” recebiam o acento, bem como as palavras “inglês, historicamente”. Ao analisar essas ocorrências, foi possível perceber que o acento gráfico era utilizado pelos estudantes segundo um critério diverso do que preconiza a ortografia. Cabe lembrar que se trata de estudantes do 6º ano, ou seja, com considerável tempo de escolarização e que já passaram por todo o ciclo de alfabetização. A situação retratada através dos dados encontrados reforça a ideia de que, se é necessário alfalettrar, é igualmente necessário alfagrafar, ou seja, desenvolver na criança a consciência da percepção do som e das relações letra-som, de maneira sistemática, e não apenas esperar que ele descubra sozinho as particularidades que compõem o sistema linguístico e, sobretudo o ortográfico, do português brasileiro.

Mais um aspecto a ser considerado, embora não tenha feito parte dos objetivos iniciais da pesquisa, tem a ver com a contribuição do desenvolvimento da percepção das relações letra-som no combate ao preconceito linguístico. Uma vez que os estudantes percebem que a fala comporta várias possibilidades de pronúncia, permitidas pela fonotaxe de cada língua, ou seja, pela organização dos sistemas de sons de cada língua, eles deixam de acreditar em falares “certos” ou “errados”, e passam a entendê-los como falares “possíveis”, que são representados graficamente de um único modo, para que os falares possam permanecer variando livremente dentro das possibilidades linguísticas do sistema da língua, e de acordo com a variação dialetal do falante.

Diante de tudo que foi exposto, afirma-se, levando em consideração os dados coletados e os resultados encontrados com as análises, que os objetivos propostos foram alcançados e que a hipótese desta tese de que “A dificuldade na identificação da representação ortográfica das palavras por estudantes do 6º ano, está relacionada a uma lacuna no desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som”, foi confirmada, visto que, em três das escolas pesquisadas, foi possível notar a relação direta entre o desenvolvimento da consciência da percepção das relações letra-som e a escrita ortográfica. Isso ficou evidente não apenas pela análise quantitativa, mas principalmente pela análise qualitativa dos dados,

quando a autora desta pesquisa pôde descrever a evolução dos estudantes, que produziram textos com maior quantidade de linhas, de maneira geral, demonstrando maior segurança, e como alguns estudantes começaram a refletir mais sobre o som, sua pronúncia e a representação gráfica.

Pretendeu-se, com este trabalho auxiliar os professores do EFII, cujos alunos já cursaram o ciclo de alfabetização e ainda apresentam dificuldades ortográficas típicas deste período, a proporcionarem atividades que promovam uma diminuição substancial da presença dos “erros” ortográficos em situações de escrita em que a ortografia seja exigida, provocando a aprendizagem da escrita ortográfica e mostrando diferenças entre a fala e escrita ortográfica, com destaque para variação dialetal do estudante e do que ele ouve e fala.

A esse respeito, Cadzen (1998) *apud* Bortoni-Ricardo (2008) afirma que “há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes” (CADZEN, 1998 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 45).

Desta maneira, uma vez confirmada a tese que conduziu esta pesquisa e devidamente documentado os meios que levaram a esta constatação, a autora espera ter alcançado o objetivo suplementar deste trabalho, que foi o de refletir sobre as práticas de sala de aula em relação ao ensino da escrita ortográfica, e somar esforços com professores da Educação Básica, sobretudo do Ensino Fundamental, no trabalho com o desenvolvimento da consciência da percepção do som e das relações letra-som, pois, tem-se comprovado nesta obra que essa só é passível de acontecer coadunando o ensino da escrita com os princípios fonéticos-fonológicos da língua. Assim, buscou-se tornar esta tese mais produtiva não só social, mas principalmente educacionalmente.

Então, levando em consideração o conjunto de dados analisados, é razoável que se tenha como pertinente a hipótese levantada. No entanto, mesmo sendo um trabalho completo, e tendo encerrado aqui o seu propósito, esta tese apresenta possibilidades para novas investigações, como toda pesquisa científica deve ser.

Por fim, não se pretende nem se pretendeu, em nenhum momento, produzir uma obra no estilo “roteiro a ser seguido”, mas um trabalho que fosse capaz de proporcionar conhecimento e reflexão, a partir de um olhar de quem também vivenciou as dores e as delícias de ser professora do EFII.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC do Sertão. (Imagem). Disponível em: <http://oficinasdealfabetização.blogspot.com>. Acesso em: 11/09/2023.

ABC do Sertão. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositor: Luiz Gonzaga e Zé Dantas. *In:* 50 anos de chão. São Paulo: RCA/BMG, 1998. 1 disco vinil, lado A, faixa 11. Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/50-anos-de-chao-cd-02>. Acesso em: 11/09/2023.

Alfabeto móvel na parede da sala. (imagem). Disponível em <https://www.google.com/search?q=alfabeto+m%C3%B3vel+na+parede+da+sala&tbm=isch&ved=2ahUKewjAnuD1I74AhWNNrkGHsk0Bb8Q2>. Acesso em 02/06/2022.

ALVARENGA, Daniel. *et al.* **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita:** uma análise linguística do processo de alfabetização. Campinas, São Paulo: Caderno de estudos Linguísticos, 1989, p.5-30.

ALVES; Ubiratã K.; ENGELBERT, Ana Paula P. F. O sistema consonantal do inglês. *In:* **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras:** subsídios para o ensino. (orgs.) ALVES, Ubiratã K.; SILVA, Susiele M.; BRISOLARA, Luciene B.; ENGELBERT, Ana Paula P. F.; 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

As cordas vocais. (imagem). Disponível em <https://repositoriodavoz.wordpress.com/2015/06/30/o-que-e-a-voz/Praat>. Acesso em: 02/02/2022.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____ **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.

BASSO, Fabiane Puntel. **Consciência Fonológica:** relações entre oralidade e escrita. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf>. Acesso em: 08/09/2019.

BATTISTI, Elisa; OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir N. **Conceitos Básicos de Linguística:** Noções gerais. São Paulo: Contexto, 2022.

BILAC, Olavo. (1865-1918). **Soneto “Língua portuguesa”.** *In:* Poesias. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964, p. 262.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____ **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em 18/03/2019.

BRASIL. **Modelo de avaliação PISA.** Disponível em <https://pisa2018-questions.oecd.org>. Acesso em 02/02/2022.

BRASIL. **Questão 1 da Avaliação PISA.** Disponível em https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2018/Itens_publicos_de_leitura_Forum_das_Aves.pdf. Acesso em: 10/03/2022.

BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável.** Disponível em <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso em: 09/11/2020.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2018. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2318536>. Acesso em: 15/09/2020.

BRASIL. **Relatório Nacional.** 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 03/11/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/09/2020.

BRASIL. **Acordo Ortográfico.** 2009. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?action=acordo&version=1943>. Acesso em 03/11/2021.

BRASIL. Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2009. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6583-29-setembro-2008-581372-norma-pe.html> Acesso em 16/06/2021.

BRASIL. **Indagações sobre o currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 3ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL, Lei 5.765, de 18 de dezembro de 1971. Aprova alterações na ortografia da língua portuguesa e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 de dezembro de 1971. Disponível em <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103938/lei-5765-71> Acesso em: 16/06/2021.

BRASIL. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa:** Atos Internacionais e Normas Correlatas. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/508145> Acesso em 10/03/2021.

BRASIL. Decreto 20.108, de 15 de junho de 1931. Dispõe sobre o uso da ortografia simplificada do idioma nacional nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20108-15-junho-1931-560684-publicacaooriginal-83803-pe.html>. Acesso em 16/06/2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. *In: Alfabetizações*. 1 ed. (orgs.) FARIA, Evangelista; SILVA, Wagner R. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

_____. Alfabetização e Linguística. *In: XI Semana Rede Pedagógica: da teoria à prática*, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/@RedePedagogica> Acesso em: 16/10/2022.

_____. Alfabetização com e sem teoria: contrapondo teorias com práticas. *In: Palestras Sociolinguísticas*, 2020. (org.) Prof. A.A. Timbane.

_____. Aspectos teóricos da ortografia. *In: Ortografia da língua portuguesa: história, discurso e representações*. (org.) SILVA, Maurício. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Grafemas x Letras**. 2015. Disponível em <https://www.alfabetizandoonline.com/artigos>. Acesso em 15/03/2020.

_____. **Algumas questões de Linguística na alfabetização**. 2011. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>. Acesso em 02/02/2022.

_____. **Por uma teoria da alfabetização**: questões fundamentais do processo de aquisição da língua escrita. Semana da Educação e da Pedagogia da UNESP. Presidente Prudente, 2010.

_____. **Ortografia não é apenas escrever palavras com a grafia correta**. 2009. Disponível em <https://www.comciencia.br>. Acesso em 02/09/2019.

_____. Alfabetização: o duelo dos métodos. *In: Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. (org.). Ezequiel Theodoro da Silva. Campinas: Autores Associados, 2007, pp.51-72.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Alfabetização e Ortografia**. Educar, Curitiba, n.20, p.43-58. Editora UFPR, 2002

_____. **Análise fonológica**: Introdução à teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002a.

_____. **Alfabetizando sem o Bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1981.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yone. **Iniciação a fonética e à fonologia**. 6ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

CAMACHO, Roberto G. Sociolinguística. *In: Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. Vol. 1. (orgs.) Fernanda Mussalin, Anna Christina Bentes. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **O estruturalismo**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 11, 2001. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3298>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. **Estrutura da Língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992 [1970].

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. Faculdade de Educação/UFMC. Cadernos de pesquisa. São Paulo, 1991. P. 41-49.

COLLISCHON, G. A sílaba em português. *In: BISOL, L. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004 [1974].

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. (org.). Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 51 -66, 2002.

Curso de Fonética para professores. Disponível em <https://www.google.com>. Acesso em 16/06/2021.

Curso de Sucata para professores. Disponível em <https://www.google.com>. Acesso em: 16/06/2021.

DANIEL. *In: BÍBLIA. Bíblia Sagrada: contendo o antigo e o novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 1995. p. 956.

Ementário do Curso de Letras. Disponível em <http://catalogo.uesb.br/ementarioAnatomia> da fala. Acesso em 02/02/2022.

Erros Ortográficos. (imagem). Disponível em <https://www.facebook.com/ErrosOrtograficoss>. Acesso em: 10/03/2022.

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

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FARIA, Evangelina; OLIVEIRA, G. C; CAVALCANTE, Marianne C.B. Alfabetização em Diretrizes e em Programas Oficiais de Formação. *In: Alfabetizações*. (orgs.). FARIA, Evangelina; SILVA, Wagner R. 1 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**: Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Fonética Articulatória. (imagem). Disponível em <https://fonologia.org/fonetica-articulatoria/>. Acesso em: 15/03/2021.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

Grade curricular do Curso de Letras. Disponível em http://catalogo.uesb.br/cursos/letras-lic-jq/20111_not_letras. Acesso em 02/02/2022.

HOUAISS, Antonio. **Meu Primeiro Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HENRIQUES, Claudio C. **Fonética, Fonologia e ortografia**. 4.ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2015.

International Phonetic Alphabet (IPA). Disponível em <https://www.internationalphoneticalphabet.org/html-ipa-keyboard-v1/keyboard/>. Acesso em 15/03/2021.

LEE, S.H. Fonologia Gerativa. *In*: **Fonologia, fonologias**: uma introdução. (org.). Hora, Dermeval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia. São Paulo: Contexto, 2017.

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

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

LURIA, A.R. Vigotskii. *In*: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOSTSKII, L. S; LURIA, A.S; LEONTIEV, A.N. (trad.). Maria da Pena Villalobos. 16ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem.** Brasília: LACED, Museu Nacional, 2006.

MATZENAUER, Carmen Lúcia; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Fonologia Teoria dos Traços. *In: Fonologia, fonologias: uma introdução.* (org.) Hora, Dermeval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia. São Paulo: Contexto, 2017.

M antes de P e B. Disponível em <https://escolakids.uol.com.br/portugues/m-antes-de-p-e-b.htm>. Acesso em: 23/04/2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 1998.

_____; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover as habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* (orgs.) MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Vinícius. **As Borboletas.** Disponível em: <https://www.culturagenial.com/as-borboletas-vinicius-de-moraes/>. Acesso em: 10/08/2020.

MOURA LOPES, Valdene. **As formas divergentes na escrita dos alunos do 6º ano e a escrita ortográfica.** 2020. Dissertação- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MOURA LOPES, Valdene; ALVES, Américo F. S; CAGLIARI, Luiz Carlos. **O home office e a docência.** Revista Camine, n.13 v.2, p. 67-80, mai.2022. ISSN: 2175-4217. Disponível em <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3621>. Acesso em: 19/11/2022.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** (trad. e org.). SAHEB, Daniele. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NEVES, Flávia. **Palavras Paroxítonas.** Disponível em <https://www.normaculta.com.br/palavras-paroxitonas/>. Acesso em: 21/07/2022.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem.** 6º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

OTHERO, G. DE Á. 2005. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança.** ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v.3, n.5, p.1-13, 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em: 18/04/2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PARASKEVA, João M. **Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos**. Portugal: Universidade do Minho, 2002.

PEDROSA, Juliene; LUCENA, M. Rubens. Fonologia Estruturalista. *In: **Fonologia, fonologias**: uma introdução*. orgs. HORA, Dermeval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia. São Paulo: Contexto, 2017.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. 2 ed. (org.). MOISÉS, Carlos Felipe. São Paulo: Ática, 2013.

PRAAT. 2012. Disponível em <https://www.fon.hum.uva.nl/praat>. Acesso em 02/02/2022.

REBELO, Helena. Alfabetização e Sintaxe: Noção de “frase”. *In: **Alfabetizações***. 1 ed. (orgs.). FARIA, Evangelista; SILVA, Wagner R. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. (orgs.). Charles Bally; Albert Sechehaye. trad. Antonio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1991 [1916].

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2003 [1983].

SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Ana Paula A. 2009. **Breve história da ortografia portuguesa**: períodos, reformas e acordos. Disponível em <http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/000004/000004c7.pdf>. Acesso em: 30/08/2020.

SILVA, Maurício. A Academia Brasileira de Letras e a reforma ortográfica no Brasil. *In: **Ortografia da língua portuguesa***. (org.). Maurício Silva. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Thaís Chistófaro. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Oliveira, Dermeval da Hora. **Fonética e Fonologia**. 2009. Disponível em <https://docplayer.com.br/4277006-Demerval-da-hora-oliveira.html>. Acesso em 15/03/2020.

Oliveira, Dermeval da Hora. **Curso de Fonética e Fonologia**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação/ Programa de Pós-graduação em Letras, 2020.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Trad. Maria Amparo Barbosa de Azevedo, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CENCI, Angelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. 3ed. Passo Fundo: A.V., 2002.

FROMM, Guilherme. **A disciplina Linguística nos cursos de Letras: algumas considerações**. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/guifromm/wp-content/uploads/2014/05/adisciplinalinguisticanoscursosdeletrasalgumasconsideracoes.pdf>. Acesso em 24/09/2021.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Os cursos de letras no Brasil: passado, presente e perspectivas**. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/114864/112592>. Acesso em 28/09/2021.

WEINREICH, Uriel. LABOV, William. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Entrevista para Professores de Língua Portuguesa

Olá, tudo bem? Sou Valdene Moura Lopes, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara - FCLAr. Estou realizando uma pesquisa cujo título provisório é: "A vinculação entre a aprendizagem da correspondência entre letras e sons por falantes nativos do português-brasileiro e o desenvolvimento da escrita ortográfica em estudantes pós-ciclo de alfabetização". O objetivo dessa pesquisa é coletar dados para negar ou confirmar a hipótese de que um ensino de Língua Portuguesa baseado no desenvolvimento da consciência da percepção letra-som contribui para o aprimoramento da escrita ortográfica em alunos do 6º ano. Acredito que o oferecimento de disciplinas como Fonética e Fonologia sejam de grande valia no processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, mas tenho percebido que muitas vezes essas disciplinas não são ofertadas, nem na formação inicial nem na formação continuada desses (dessas) professores (as). Para dar seguimento a essa investigação selecionei algumas escolas que oferecem turmas de 6º ano, através de suas páginas na internet, e estou solicitando a contribuição de professores e professoras que possam responder a este questionário, que constitui etapa inicial da pesquisa que consistirá em: Questionário enviado aos professores e professoras, um teste oral e um teste escrito realizado com os alunos, observação de no máximo 3 aulas e a reaplicação do teste oral e do teste escrito aos estudantes. Durante a observação das aulas não farei interferência alguma, nem entrarei em contato com os alunos. O público envolvido nessa pesquisa são 4 professores (as), sendo dois (duas) da rede pública e dois(duas) da rede privada de ensino, e 40 alunos, sendo 10 alunos por turma, que consentirem em participar e sejam autorizados pelos responsáveis e selecionados através de sorteio. Nenhum participante da pesquisa terá a sua identidade revelada, ou seus dados identificados. Todos os dados serão mantidos em sigilo, sob responsabilidade da pesquisadora. Você poderá desistir a qualquer momento da participação. A participação nessa pesquisa é voluntária. Vale ressaltar que em nenhum momento o seu trabalho estará sendo avaliado; essa pesquisa não objetiva fazer juízo de valor sobre o trabalho dos professores. Caso concorde em participar, antes de iniciar a pesquisa em sua escola, eu irei ao local apresentar detalhadamente a pesquisa, objetivos, procedimentos, recolher as devidas autorizações e esclarecer dúvidas. Ao final da pesquisa, enviarei a escola um relatório com os resultados e pretendo elaborar um material que auxilie professor no trabalho com a escrita

ortográfica em sala de aula. Caso queira entrar em contato comigo, meu WhatsApp é (73) 98845 2298 e meus e-mails são: moura.lopes@unesp.br e lopesvaldene412@gmail.com. Desde já, agradeço a sua atenção e sua colaboração. Muito obrigada!

Nome *

E-mail *

Nome da Escola em que atua: *

Formação Atual (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado): *

Você atua no 6º ano do Ensino Fundamental II de qual rede? *

- Privada
 Pública

Instituição em que cursou a Graduação: *

A Instituição em que você cursou a Graduação pertence a qual rede? *

- Pública
 Privada

Na Graduação você estudou as disciplinas de Fonética e/ou Fonologia? *

- Sim
 Não

Você fez algum curso de formação continuada que ofertasse as disciplinas de Fonética e/ou Fonologia? *

- Sim
 Não

Você considera que sua formação inicial (Graduação) lhe capacitou para trabalhar com o ensino da ortografia? *

- Sim
 Não

Cite algum curso de formação continuada/especialização/mestrado ou doutorado que tenha feito: *

Você acredita ser necessário ensinar a escrita ortográfica na disciplina de Língua Portuguesa? Se sim, a partir de que ano/série? Marque a resposta que mais se assemelha com a sua opinião: *

- Sim, ortografia deve ser trabalhada desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I.
 Não, o aluno deve desenvolver a escrita espontânea e a questão ortográfica é adquirida com o tempo.

Declara que está ciente que as suas respostas servirão de apoio à pesquisa realizada e que seus dados serão mantidos sob sigilo, bem como seu nome não será divulgado em nenhum momento da pesquisa e que você foi informado que poderá desistir da participação a qualquer momento? *

- Sim

Obrigada pela sua atenção!

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO- TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO

Convido _____ (nome) do _____ (adolescente) _____ (você) _____ (nome) do _____ (adolescente)

para participar do Projeto de Pesquisa "A vinculação entre a aprendizagem da correspondência entre letras e sons por falantes nativos do "português-brasileiro" e o desenvolvimento da escrita ortográfica em estudantes pós-ciclo de alfabetização" que será desenvolvido por mim, Valdene Moura Lopes, aluna do Doutorado do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras-FCLAr, campus Araraquara, São Paulo, com orientação do Professor Dr. Luiz Carlos Cagliari.

Caso concorde em participar da pesquisa você deverá assinar este Termo de Assentimento e seu Representante Legal assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes de pesquisa entre 11 a 17 anos, 11 meses e 29 dias. Estou estudando sobre o desenvolvimento da escrita ortográfica, com o objetivo de investigar se a consciência da percepção letra-som pode influenciar de maneira positiva nesse processo. Para realizar essa pesquisa preciso da participação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Essa participação é voluntária, ou seja, você pode escolher não participar sem que isso lhe cause qualquer prejuízo na sua escola ou comigo. Se você concordar em participar, você participará de um sorteio, pois essa pesquisa será realizada em quatro turmas de duas escolas diferentes. De cada turma serão sorteados 10 alunos entre os que concordem em participar.

Os procedimentos realizados durante a realização da pesquisa respeitarão as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Consistirão nos seguintes passos:

- Será enviada a professores (as) de quatro escolas diferentes, duas da rede privada, duas da rede pública, que lecionem Língua Portuguesa em turmas de 6º ano, escolhidos (as) aleatoriamente pelas páginas das escolas disponibilizadas na internet, contactados via e-mail, uma entrevista onde será apresentada a pesquisa e esclarecidos os seus objetivos e solicitado que respondam a algumas perguntas referentes à sua formação profissional e serão escolhidas 4 escolas para participarem da pesquisa, duas da rede pública e duas da rede privada.
- Após esse momento, eu irei à escola para apresentar detalhadamente a pesquisa à Direção, Coordenação e Professores de Língua Portuguesa das turmas de 6º ano, solicitando autorização para realizar os procedimentos aqui enumerados. Os responsáveis e vocês também participarão de uma reunião para que seja apresentada a proposta. Todo contato presencial obedecerá às orientações de biossegurança contra o coronavírus.
- Somente depois de autorizado pela escola e apenas após a autorização dos responsáveis, através da assinatura do Termo de Consentimento e a assinatura desse Termo de Assentimento por vocês é que será realizado um sorteio entre os que consentirem em participar, a fim de selecionar dez estudantes de cada turma (de um total de 4 turmas) para realização de quatro testes.

- O primeiro teste será oral e acontecerá antes da realização da observação das aulas. Será exibido a você um áudio, contendo dez palavras pronunciadas por diferentes pessoas, de diferentes regiões do país, com diferentes sotaques (retiradas da internet), e será solicitado que você solete a palavra. Serão consideradas palavras que utilizem letras com as quais normalmente os estudantes têm dificuldade.
- O segundo teste será escrito. Você escolherá um tema de sua preferência para escrever um pequeno texto sobre ele, de no máximo 10 linhas. Serão fornecidos gratuitamente, lápis, borracha e papel para a realização do teste escrito.
- Após a aplicação dos testes iniciais eu irei solicitar a Coordenação da escola o Plano Anual para verificar em quais aulas a questão ortográfica será abordada e farei a observação dessas aulas a fim de verificar como o professor conduz o ensino da escrita ortográfica. Na observação das aulas eu não entrarei em contato com vocês nem interferirei na condução das aulas pelo professor.
- O terceiro teste acontecerá após a observação dessas aulas. Caberá apenas ao professor determinar quantas aulas serão necessárias para trabalhar o referido assunto (o ensino da ortografia) e eu observarei no máximo três dessas aulas (levando em consideração a hora/aula). Consistirá na replicação do teste 1 a fim de observar se houve diferença em relação a produtividade.
- O quarto teste consistirá na replicação do teste quatro a fim de observar se houve diferença de produtividade em relação ao teste 2. Também será fornecido, gratuitamente, lápis, borracha e papel para a realização do teste quatro.

Os riscos em participar dessa pesquisa podem ser cansaço e constrangimento por acreditar que não vai "acertar" a soletração. Quero deixar claro que você nem o seu professor estão sendo avaliados. Não será atribuída nota à sua participação. O que pretendo é coletar dados para verificar a validade da minha hipótese de pesquisa, ou negá-la, se for o caso. É necessário também que você entenda que não é obrigatória a sua participação e que você pode desistir a qualquer momento e eu não ficarei chateada com isso, nem você sofrerá nenhum prejuízo. Também quero lhe informar que no momento do teste oral, apenas eu, você e a Coordenação da escola estaremos presentes, evitando assim constrangimento com os colegas e, no teste escrito, você terá uma hora/aula para responder, ficando à sua escolha o local em que desejar se sentar, o tempo que desejar utilizar, o tema que irá escolher para escrever, o texto terá no máximo dez linhas, ficando ao seu critério escolher quantas linhas irá utilizar. Você receberá gratuitamente o material para o teste escrito (lápis, borracha e papel). Não será feita nenhuma crítica ou cobrança durante a sua participação. Seus responsáveis e a direção da escola estão cientes de todo o processo realizado nessa pesquisa e autorizaram a sua participação, no entanto, cabe apenas a você decidir se deseja participar e se deseja ou não continuar participando.

Como benefício, ao participar dessa pesquisa você poderá elevar o seu nível de conhecimento sobre a sua língua nativa, além de perceber como se desenvolve uma pesquisa acadêmica. Ao final da pesquisa eu pretendo elaborar um material que ajude no desenvolvimento da escrita ortográfica dos estudantes, a partir dos dados colhidos.

Fique tranquilo porque não informarei seu nome, seus dados e sobre sua participação nessa pesquisa a ninguém. Você não será identificado e toda a sua participação será mantida em segredo por mim. Na pesquisa, cada participante será

identificado apenas pelas iniciais, como por exemplo, meu nome é Valdene Moura Lopes, poderia ser identificada, caso fosse participante da pesquisa, por V.L. ou V.M.

Valto a lhe lembrar que a sua participação é voluntária. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisso e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus responsáveis, através de um relatório entregue na escola. Também poderá ser publicada porventura possam lhe identificar. Você ficará com uma cópia desse documento. Caso tenha dúvidas, pode entrar em contato comigo pelo WhatsApp: (73) 98845 2298, ou pelo e-mail: moura.lopes@unesp.br

Certificado de Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre o desenvolvimento da escrita ortográfica, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da percepção da relação entre letra e som pode influenciar de maneira positiva nesse processo.

Assinatura do adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura da pesquisadora responsável por obter o consentimento:
Valdene Moura Lopes

Cidade, _____ de _____ de 20__.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE(RESPONSÁVEIS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

Gostaria de solicitar a sua autorização para que o menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa acadêmica intitulada "A vinculação entre a aprendizagem da correspondência entre letras e sons por falantes nativos do "português-brasileiro" e o desenvolvimento da escrita ortográfica em estudantes pós-ciclo de alfabetização", sob responsabilidade da escritora portuguesa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Faculdade de Ciências e Letras- FCLAr, Campus Araraquara. Esta pesquisa foi pensada a partir da constatação da grande dificuldade enfrentada pelos alunos em escrever observando a ortografia da Língua Portuguesa. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar, através da observação das aulas, como o(a) professor(o) de quatro escolas, sendo duas da rede pública e duas da rede privada, aborda o ensino de ortografia nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, se atende-se ao que traz o livro didático ou se realiza uma abordagem, utilizando outros materiais complementares e se existe diferença no rendimento do aluno em relação ao desenvolvimento da escrita ortográfica a partir da prática adotada pelo professor.

Para desenvolver essa pesquisa, realizaremos os procedimentos que serão detalhados abaixo, para a melhor compreensão de como será conduzido o trabalho.

1. Será enviado um questionário a professores (as) de quatro escolas diferentes, duas da rede privada, duas da rede pública, que lecionem Língua Portuguesa em turmas de 6º ano, contatados via e-mail. Nessa entrevista será apresentada a pesquisa e esclarecidos os seus objetivos e solicitado que respondam a algumas perguntas referentes à sua formação em nível de graduação e/ou formação continuada.
2. Após identificar dois professores, entre os entrevistados que tiveram em sua formação inicial (graduação) e/ou em sua formação continuada a disciplina de Fonética e a disciplina de Fonologia, ou a disciplina de Linguística aplicada ao ensino, e dois professores que não tiveram essas disciplinas, a pesquisadora se dirigirá à essas instituições de ensino para apresentar detalhadamente a pesquisa à Direção, Coordenação e Professores de Língua Portuguesa das turmas de 6º ano, solicitando autorização para realizar os procedimentos aqui enumerados. Posteriormente, caso a escola concorde em participar da pesquisa, acontecerá uma reunião com os responsáveis e os estudantes para apresentar a proposta. Cabe ressaltar que todo contato presencial obedecerá os protocolos de biosegurança em relação a proteção contra o Coronavírus.
3. Uma vez autorizado pela escola e apenas após a autorização dos responsáveis, através da assinatura desse termo e a assinatura do Termo de Assentimento pelos próprios alunos é que será realizado um sorteio entre os que consentirem em participar, a fim de selecionar dez estudantes de cada turma, de um total de 4 turmas, perfazendo o total de 40 alunos participantes, para realização de quatro testes.
4. O primeiro teste será oral e acontecerá antes da realização da observação das aulas pela pesquisadora. Será exibido ao aluno um áudio, contendo dez palavras pronunciadas por diferentes indivíduos, de diferentes regiões do país, com diferentes sotaques (retiradas da internet), e será solicitado que ele soleire a palavra. Na escolha das palavras será considerado a idade dos alunos, não serão escolhidas palavras de baixo calão, nem palavrões. Será levado em consideração palavras com letras que apresentem maior dificuldade na escrita.
5. O segundo teste será escrito. O aluno escolherá um tema de sua preferência para escrever um pequeno texto sobre ele, de no máximo 10 linhas. Serão fornecidos gratuitamente aos alunos, lápis, borracha e papel para a realização do teste escrito.
6. Após a aplicação dos testes inicia a pesquisadora solicitará a Coordenação da escola o Plano Anual para verificar em quais aulas a questão ortográfica será abordada e procederá à observação dessas aulas a fim de verificar como o professor conduz o ensino da escrita ortográfica. Na observação das aulas a pesquisadora não entrará em contato com os alunos nem interferirá na condução das aulas pelo professor. Serão observadas no máximo 3 aulas.

7. O terceiro teste acontecerá após a observação dessas aulas. Caberá apenas ao professor determinar quantas aulas serão necessárias para trabalhar o referido assunto (o ensino da ortografia) e a pesquisadora observará no máximo três dessas aulas (levando em consideração a hora/aula). Consistirá na replicação do teste 1 a fim de observar se houve diferença em relação à produtividade dos estudantes.

8. O quarto teste consistirá na replicação do teste quatro a fim de observar se houve diferença em relação à produtividade dos aprendizes. Também será fornecido, gratuitamente, lápis, borracha e papel para a realização do teste quatro.

Os alunos serão selecionados através de um sorteio no qual será designado um número para cada estudante, obedecendo uma sequência numérica. Serão distribuídos tantos números quantos alunos presentes na sala no momento do sorteio. Os números serão dispostos em um vasilhame e a pesquisa em cada sala. É necessário ressaltar que a participação não é obrigatória e que o estudante poderá desistir de participar a qualquer momento, bem como retirar o consentimento pelos responsáveis, bastando apenas comunicar a pesquisadora a sua decisão.

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados para confirmar ou negar a hipótese de que um trabalho voltado para o desenvolvimento da percepção da consciência letra-son, baseada em princípios fonéticos-fonológicos, auxilia no desenvolvimento da escrita ortográfica em alunos do 6º ano.

Durante essa pesquisa poderão surgir alguns desconfortos como cansaço e/ou constrangimento por não "acertar" a seleção nos testes 1 e 3, ou por precisar escrever um texto nos testes 2 e 4. Para minimizar esses desconfortos será informado ao aluno que ele pode desistir da sua participação a qualquer momento. Será informado ainda ao aprendiz que não será feito juízo de valor sobre a sua participação, que acontecerá de maneira individualizada nos testes 1 e 3, ou seja, apenas o aluno, a pesquisadora e a coordenadora estarão na sala onde será realizado os testes orais e em relação ao teste escrito, será fornecido material como lápis, borracha e papel, sem nenhum valor, e que terá, dentro do horário disponível (aproximadamente 15/avala para cada teste) o tempo que necessitar, sem nenhuma cobrança por parte da pesquisadora, apenas ele determinará o tempo que julgar necessário para escrever o seu texto, entregando-o ao final para a pesquisadora.

Os benefícios esperados por participar dessa pesquisa são principalmente em relação ao desenvolvimento da consciência da percepção letra-son pelo aluno e da percepção do seu próprio desenvolvimento em relação à escrita ortográfica, além de possibilitar no final da pesquisa a elaboração de material que auxilie no desenvolvimento da escrita ortográfica dos estudantes.

Qualquer dúvida que surja antes ou durante a participação nessa pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com a pesquisadora, pessoalmente ou através do WhatsApp informado ao final desse termo.

Caso ocorra eventual dano decorrente dessa pesquisa o aprendiz poderá ser indenizado.

Durante toda a realização da pesquisa, além da assistência da pesquisadora o estudante estará sendo acompanhado pela Coordenação da escola pois todo o processo acontecerá no horário em que o aluno já se encontra no ambiente escolar, não sendo necessários deslocamentos posteriores, evitando assim qualquer gasto com a participação. Todos os gastos que porventura surgirem serão de responsabilidade da pesquisadora.

Conforme dito anteriormente, a qualquer momento o estudante poderá desistir de participar e o/ou responsáveis poderão retirar seu consentimento, sem qualquer ônus. A participação e a desistência são de livre escolha do participante. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar.

(Assinatura)

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e assegurando o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Cada estudante será identificado apenas pelas letras iniciais do seu nome e um sobrenome. Assim, por exemplo, uma pessoa chamada Valdene Moura Lopes, será identificada apenas como V.L., ou V.M. e assim sucessivamente. Apenas o nome da cidade na qual a pesquisa será realizada será divulgado, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Depois entregue na escola. Os dados poderão servir de base a discussões que serão publicadas em revistas, ou livros, conferências, etc. Mantido o sigilo do nome dos participantes.

Valdene Moura Lopes

WhatsApp: (73) 98845 2298, e-mail: mourolopes@unesp.br
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901 - Araraquara - SP - Fone: (16) 3334-6263 WhatsApp: 73 988452298.

Eu, _____ RG nº _____ responsável legal por (nome do menor) _____ nascido(a) em _____ declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa "A vinculação entre a aprendizagem da correspondência entre letras e sons por falantes nativos do "português-brasileiro" e o desenvolvimento da escrita ortográfica em estudantes pós-ciclo de alfabetização". Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo em permitir que meu (minha) filho (a) participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901 - Araraquara - SP - Fone: (16) 3334-6263 - endereço eletrônico: comiteetica@fclar.unesp.br.

Cidade, _____ de _____ de 20____

Assinatura do participante da pesquisa *

O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, epondo sua assinatura na última página do Termo

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE (PROFESSORAS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE	
<p>Gostaria de lhe convidar para participar da pesquisa acadêmica intitulada "A vinculação entre a aprendizagem da correspondência entre letras e sons por falantes nativos do português-brasileiro" e o desenvolvimento da escrita ortográfica em estudantes pós-ciclo de alfabetização", sob responsabilidade da pesquisadora Valdene Moura Lopes, aluna de Doutorado do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras - FCLAY, Campus Araraquã.</p> <p>Esta pesquisa foi pensada a partir da constatação pela autora, que também é professora da Educação Básica do município de Ipaçu, interior da Bahia, da grande dificuldade enfrentada pelos alunos em escrever observando a ortografia da Língua Portuguesa. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar, através da observação das aulas, como o (a) professor(a) de quatro escolas, sendo duas da rede pública e duas da rede privada, aborda o ensino de ortografia nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, se atende-se ao que traz o livro didático ou se realiza uma abordagem utilizando outros materiais complementares e se existe diferença no rendimento do aluno em relação ao desenvolvimento da escrita ortográfica a partir da prática adotada pelo professor.</p> <p>Para desenvolver essa pesquisa, realizaremos os procedimentos que serão detalhados abaixo, para a melhor compreensão de como será conduzido o trabalho.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Será enviada um questionário a professoras (as) de quatro escolas diferentes, duas da rede privada, duas da rede pública, que lecionem Língua Portuguesa em turmas de 6º ano, escolhidos (as) aleatoriamente pelas páginas das escolas disponibilizadas na internet, contactados via e-mail. Nessa entrevista será apresentada a pesquisa e esclarecidos os seus objetivos e solicitado que respondam a algumas perguntas referentes à sua formação em nível de graduação e/ou formação continuada.2. Após identificar dois professores, entre os entrevistados que tiveram em sua formação inicial (graduação) e/ou em sua formação continuada a disciplina de Fonética e a disciplina de Fonologia, ou a disciplina de Linguística aplicada ao ensino, e dois professores que não tiveram essas disciplinas, a pesquisadora se dirigirá à essas instituições de ensino para apresentar detalhadamente a pesquisa à Direção, Coordenação e Professores de Língua Portuguesa das turmas de 6º ano, solicitando autorização para realizar os procedimentos aqui enumerados. Posteriormente, caso a escola concorde em participar da pesquisa, acontecerá uma reunião com os responsáveis e os estudantes para apresentar a proposta. Cabe ressaltar que todo contato presencial obedecerá aos protocolos de biossegurança em relação à proteção contra o Coronavírus.3. Uma vez autorizado pela escola e apenas após a autorização dos responsáveis, através da assinatura desse termo e a assinatura do Termo de Assentimento pelos próprios alunos é que será realizado um sorteio entre os que consentirem em participar, a fim de selecionar dez estudantes de cada turma, de um total de 4 turmas, perfazendo o total de 40 alunos participantes, para realização de quatro testes.4. O primeiro teste será oral e acontecerá antes da realização da observação das aulas pela pesquisadora. Será exibido ao aluno um áudio, contendo dez palavras pronunciadas por diferentes indivíduos, de diferentes regiões do país, com diferentes sotaques (retiradas da internet), e será solicitado que ele solete a palavra. Na escolha das palavras será considerado a idade dos alunos, não serão escolhidas palavras de baixo calão, nem palavrões. Será levado em consideração palavras com letras que apresentam maior dificuldade na escrita.5. O segundo teste será escrito. O aluno escolherá um tema de sua preferência para escrever um pequeno texto sobre ele, de no máximo 10 linhas. Serão fornecidos gratuitamente aos alunos, lápis, borracha e papel para a realização do teste escrito.6. Após a aplicação dos testes iniciais a pesquisadora solicitará a Coordenação da escola o Plano Anual para verificar em qual/ais aulas a questão ortográfica será abordada e procederá à observação dessas aulas a fim de verificar como o professor conduz o ensino da escrita ortográfica. Na observação das aulas a pesquisadora não entrará em contato com os alunos nem interferirá na condução das aulas pelo professor. Serão observadas no máximo 3 aulas. Cabe ressaltar que não se trata de uma avaliação do trabalho do (a) professor (a) e que não será feito nenhum juízo de valor sobre ele (ela).	<ol style="list-style-type: none">7. O terceiro teste acontecerá após a observação dessas aulas. Caberá apenas ao professor determinar quantas aulas serão necessárias para trabalhar o referido assunto (o ensino da ortografia) e a pesquisadora observará no máximo três dessas aulas (levando em consideração a hora/aula). Consistirá na replicação do teste 1 a fim de observar se houve diferença em relação à produtividade dos estudantes.8. O quarto teste consistirá na replicação do teste quatro a fim de observar se houve diferença em relação à produtividade dos aprendizes. Também serão fornecidos, gratuitamente, lápis, borracha e papel para a realização do teste quatro. <p>Os alunos serão selecionados através de um sorteio no qual será designado um número para cada estudante, obedecendo a uma sequência numérica. Serão distribuídos tantos números quantos alunos presentes na sala no momento do sorteio. Os numerais serão dispostos em um vasilhame e procede-se à o sorteio, até que sejam sorteados os 10 participantes necessários a realização da pesquisa em cada sala. É necessário ressaltar que a participação não é obrigatória e que o estudante poderá desistir de participar a qualquer momento, bem como retirado o consentimento pelos responsáveis, bastando apenas comunicar a pesquisadora a sua decisão.</p> <p>O objetivo dessa pesquisa é coletar dados para confirmar ou negar a hipótese de que um trabalho voltado para o desenvolvimento da percepção da consciência letra-son, baseado em princípios fonético-fonológicos, auxilia no desenvolvimento da escrita ortográfica em alunos do 6º ano.</p> <p>Durante essa pesquisa poderão surgir alguns desconfortos como cansaço e/ou constrangimento pelo fato de existir alguém observando sua aula. Para minimizar esses desconfortos fica assegurado que a pesquisadora não interferirá em nenhum momento no trabalho que estiver sendo realizado. Não será feito juízo de valor sobre a condução da aula, pois o (a) professor (a) nem o seu trabalho estão sendo avaliados.</p> <p>Os benefícios esperados na participação são principalmente possibilitar que o (a) professor identifique as dificuldades dos seus alunos, bem como os que apresentam um bom desenvolvimento e ao final da pesquisa a elaboração de material que auxilie o (a) professor (a) no seu trabalho para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos estudantes.</p> <p>Qualquer dúvida que surja antes ou durante a participação nessa pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com a pesquisadora, pessoalmente ou através do Whatsapp informado ao final deste termo.</p> <p>Caso ocorra eventuais danos decorrentes dessa pesquisa o (a) professor (a) poderá ser indenizado (a). Todos os gastos que porventura surgirem será de responsabilidade da pesquisadora.</p> <p>Conforme dito anteriormente, a qualquer momento o (a) professor (a) poderá desistir de participar, sem qualquer ônus. A participação e a desistência são de livre escolha do participante. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar.</p>

**ANEXO D - BRINDE DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA (Versões
Diretor, Professor e Estudantes, respectivamente)**





DADOS CURRICULARES

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	Valdene Moura Lopes
Data de nascimento	18/11/1976
Nacionalidade	Brasileira
Nome em citações bibliográficas	Lopes, Valdene Moura Lopes, Valdene M. Lopes, V.M. Moura Lopes, Valdene
Atividade Profissional	Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II
Data de início do trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica	03/07/1998
Currículo Lattes	http://lattes.cnpq.br/3483189033330381
ORCID	https://orcid.org/0000-0001-7144-6550
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
2006	Graduação em Letras Vernáculas (UESB)
2008	Especialização em Língua Portuguesa (UESB)
2020	Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UESB)
2023	Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/FCLAr)