



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Alcione de Oliveira Souza

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORTOGRAFIA:  
uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II

Montes Claros  
2018

ALCIONE DE OLIVEIRA SOUZA

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORTOGRAFIA:  
uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual  
de Montes Claros como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Pereira Barbosa

Montes Claros

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ALCIONE DE OLIVEIRA SOUZA

*Consciência fonológica e ortografia: uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Pereira Barbosa – Orientadora (Unimontes)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Goulart Tondineli (CEFET-MG)

Dedico esta conquista à minha avó, Terezinha, meu porto seguro,  
e à minha filha, Sophia, minha força motriz.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, verdadeiro sentido de tudo, pela presença constante, protegendo-me e impulsionando-me a ir além de mim mesma.

À minha avó Terezinha, meu porto seguro, pelo amor incondicional reafirmado em tantos momentos.

À minha filha, Sophia, poesia em minha vida, pela leveza de existência que me inspira a ser melhor a cada dia.

Ao meu pai, Alvimar, fonte dos meus princípios, pelo exemplo de vida e de amor aos livros.

À minha irmã, Alcilene, reflexo do meu verdadeiro eu, pelas oportunidades renovadoras de voltar no tempo e ser criança novamente.

Ao amigo Tarcísio, anjo enviado por Deus, que tanto me ajudou e me ajuda com suas orações e conselhos.

À minha orientadora, Professora Doutora Liliane Pereira Barbosa, pelo estímulo e cooperação no árduo percurso desta pesquisa, especialmente pela partilha de conhecimentos e reflexões que resultaram no meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Profletras, pela oportunidade de cursar o tão sonhado mestrado. Ao corpo docente, pelos conhecimentos partilhados, e aos colegas, pelas experiências vividas, em especial, à Gleicilane, pelo companheirismo e amizade.

Por fim, à Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA, onde realizei minha pesquisa-intervenção, especialmente aos alunos participantes do trabalho e ao Diretor, Professor Augusto Brito Araújo Neto, pelo apoio e contribuição na realização deste trabalho.

[...] muitas das dificuldades atribuídas, no processo de ensino-aprendizagem no vernáculo, à heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado nada mais são que resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna. (SIMÕES, 2006, p. 62).

## RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar a influência de uma intervenção na escrita de alunos do Ensino Fundamental II com dificuldades fono-ortográficas. Considerando a hipótese de que um trabalho de intervenção, baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita ortográfica, pode minimizar essas dificuldades, objetivou-se analisar os efeitos dessa intervenção na perspectiva do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e do Modelos de Exemplares. Mais estritamente: *i*) realizar estudos sobre a consciência fonológica e a influência de trabalhos de intervenção que utilizam o desenvolvimento dessa consciência no enfrentamento de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita; *ii*) diagnosticar dificuldades ortográficas na escrita de alunos do Ensino Fundamental II, através de atividades práticas, avaliando-as; *iii*) identificar a dificuldade ortográfica mais recorrente para a elaboração de um Plano Educacional de Intervenção (PEI) sobre ela; *iv*) desenvolver o plano de intervenção com os sujeitos da pesquisa, utilizando atividades que envolvam o estímulo à consciência fonológica e à escrita ortográfica para uma reorganização das conexões estabelecidas por eles no registro escrito da língua; *v*) analisar os resultados obtidos após a aplicação do plano de intervenção, comparando-os com os resultados obtidos na atividade diagnóstica, à luz do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e do Modelo de Exemplares. Como metodologia, adotou-se uma abordagem quanti-qualitativa por meio de um estudo de caso na perspectiva da pesquisa-ação, através da utilização do *software* “Pedro no Parque de Diversões” como subsídio metodológico para o trabalho de consolidação das habilidades metafonológicas, além de atividades ortográficas relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais da ortografia do Português Brasileiro (MORAIS, 2010), relacionadas ao fenômeno do apagamento do -r final em verbos no infinitivo, dificuldade ortográfica mais recorrente encontrada no *corpus*. Os resultados indicaram não só uma diminuição significativa no número de “erros” ortográficos, após a intervenção, como o não registro de casos relacionados ao fenômeno estudado, demonstrando, assim, o alcance da reorganização pretendida das conexões estabelecidas: o armazenamento mental dos verbos no infinitivo, embora o /R/ (conforme o dialeto da comunidade linguística de que os alunos fazem parte) não necessariamente seja realizado, com representação ortográfica do -r final. Dessa forma, a conexão estabelecida, antes da intervenção, como fonológica total, pois os alunos focavam apenas na identidade de segmentos sonoros, passou a se apresentar como morfofonológica parcial, após a intervenção, já que os alunos passaram a considerar as diferenças morfológicas e de tonicidade entre as formas verbais infinitiva e flexionada. Assim, concluiu-se pela

eficácia do PEI, que promoveu nos alunos a conscientização sobre a necessidade de uma reflexão consciente sobre os usos da própria língua, considerando sua estrutura como um objeto de pensamento, julgamento e, sobretudo, de manipulação.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Ortografia. Intervenção. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

This work aimed to investigate the influence of an intervention in the writing of Elementary School II students who have phonological and orthographic difficulties. Considering the hypothesis that an intervention work based on activities aimed at the development of phonological awareness and orthography may minimize these difficulties, this work aimed at analyzing the effects of this intervention under the perspective of the Network Model, the Phonology of Use and the Models of Exemplars. More precisely, this work aims to: *i*) conduct studies on phonological awareness and the influence of intervention works that use the development of awareness to mitigate challenges in the students' acquisition of reading and writing; *ii*) diagnose orthographic difficulties in the writing of elementary II students through practical activities, and evaluate them accordingly; *iii*) identify the most recurrent orthographic difficulty for the purpose of developing and elaborating an Educational Intervention Plan (EIP); *iv*) develop an intervention plan with this research subjects by using activities that involve the stimulus of phonological awareness and orthography for a reorganization of the connections established by them in the written language; *v*) analyze the results obtained after the application of the EIP and compare them with the results obtained in the diagnostic activity in the light of the Network Model, Phonology of Use, and Models of Exemplars. A quantitative and qualitative approach was used as methodology through a case study from the perspective of action research with the use of the software "*Pedro no Parque de Diversões*" as a methodological subsidy for the work of consolidating meta-phonological skills as well as orthographic activities related to the morphological and grammatical regularities of the Brazilian Portuguese orthography (Morais, 2010), and associated with the phenomenon of deletion of the final -r in infinitive verbs - the most recurrent orthographic difficulty found in the corpus. The results indicated not only a significant decrease in the number of orthographic "errors" after the intervention but also the non-registration of cases related to the studied phenomenon, thus, demonstrating the scope of the desired reorganization of the established connections with the mental storage of the lexical items. The results indicated not only a significant decrease in the number of orthographic "errors" after the intervention, but also the non-registration of cases related to the studied phenomenon, thus demonstrating the scope of the desired reorganization of the established connections: the mental storage of infinitive verbs, although the / R / (according to the dialect of the linguistic community of which the students are inserted) is not necessarily pronounced with the orthographic representation of the final -r. Hence, the established connection before the

intervention as total phonological, since the students focused only on the identity of sound segments, started to present as partial morphophonological after the intervention, once the students began to consider the morphological and stress differences between the infinitive and inflected verbal forms. Thus, the effectiveness of the IEP was proven as it promoted the awareness in the students about the necessity of a conscious reflection on the use of their own language considering its structure as an object of thought, judgment, and above all, proficient manipulation.

**Keywords:** Phonological Awareness. Orthography. Intervention. Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema das relações entre as teorias da Gramática Cognitiva no escopo da LC	27
Figura 2 – Nuvem de exemplares	29
Figura 3 – Representação de redes de conexões entre verbos e nomes	33
Figura 4 – Esquema sobre os níveis de consciência fonológica	39
Figura 5 – Habilidades desenvolvidas pelos brinquedos do parque	74
Figura 6 – Conexão entre as formas plenas (existentes no PB) e as reduzidas (realizadas pelos alunos) dos verbos no infinitivo	97
Figura 7 – Conexão entre as formas verbais reduzida do infinitivo e flexionada	97
Figura 8 – Conexão entre o nome substantivo e o verbo flexionado	99
Figura 9 – Conexão entre o nome substantivo e a forma verbal reduzida do infinitivo	99
Figura 10 – Conexões entre estrutura silábica, formas verbais infinitivas (plena e reduzida) e flexionada	116
Figura 11 – Conexão entre as formas infinitivas dos verbos após a intervenção	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização dos “erros” ortográficos e sua frequência de ocorrência por informante.....	88
Tabela 2 – Distribuição dos “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por informante.....	90
Tabela 3 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos.....	91
Tabela 4 – Categorização dos “erros” ortográficos e sua frequência de ocorrência por informante pós-intervenção .....	106
Tabela 5 – Distribuição dos “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por informante, pós-intervenção .....	108
Tabela 6 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos pós-intervenção .....	109
Tabela 7 – “Erros” ortográficos em frequência de ocorrência por subcategoria e tipos pré e pós-intervenção.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de consciência fonológica .....	42
Quadro 2 – Relações regulares fonema-grafema.....	62
Quadro 3 – Relações regulares contextuais .....	63
Quadro 4 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais.....	64
Quadro 5 – Relações irregulares fonema-grafema .....	65
Quadro 6 – Perfil social dos informantes .....	69
Quadro 7 – Categorias e subcategorias de “erros” ortográficos.....	71
Quadro 8 – Casos de frequência de tipo por categoria de “erros” ortográficos e informante ..	85
Quadro 9 – Casos de frequência de tipo por categoria de “erros” ortográficos e informante pós-intervenção.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

V	vogal
V'	semivogal
C	consoante
CV	consoante e vogal
CVC	consoante, vogal e consoante
PB	Português Brasileiro
LC	Linguística Cognitiva
GU	Gramática Universal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ex.	exemplo
Etc.	<i>et cetera</i>
MG	Minas Gerais
p.	página
1ª p. s.	primeira pessoa do singular
3ª p. s.	terceira pessoa do singular
1ª C	primeira conjugação
PEI	Plano Educacional de Intervenção
PISA	Avaliação Internacional de Competência de Leitura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira
CSENSA	Centro Socioeducativo Nossa Senhora Aparecida
SEDS	Secretaria de Estado de Defesa Social
SUASE	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
<b>2.1 A Língua Cognitiva e os Modelos Baseados no Uso</b> .....	22
<b>2.2 Metalinguagem e metacognição</b> .....	34
2.2.1 A habilidade metafonológica ou consciência fonológica .....	37
2.2.1.1 <i>Os níveis de consciência fonológica</i> .....	39
2.2.1.1.1 O nível silábico .....	39
2.2.1.1.2 O nível intrassilábico .....	40
2.2.1.1.3 O nível fonêmico .....	41
<b>2.3 Pesquisas de intervenção sobre a consciência fonológica</b> .....	42
<b>2.4 Fenômenos fonológicos</b> .....	45
<b>2.5 O apagamento do -r final em verbos no infinitivo</b> .....	50
<b>2.6 A oralidade e os “erros” ortográficos</b> .....	54
<b>2.7 O ensino da ortografia</b> .....	59
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	67
<b>3.1 Universo e delineamento da pesquisa</b> .....	67
<b>3.2 Diagnóstico e coleta de dados</b> .....	71
<b>3.3 Intervenção e coleta de dados</b> .....	72
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	81
<b>4.1 Diagnóstico: descrição e análise do <i>corpus</i></b> .....	81
4.1.1 Resultados .....	94
<b>4.2 Intervenção: descrição e análise do <i>corpus</i></b> .....	101
4.2.1 Resultados .....	114
<b>4.3 Resultado Geral</b> .....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	133
<b>ANEXO B – ATIVIDADE 1</b> .....	136
<b>ANEXO C – ATIVIDADE 7</b> .....	137
<b>ANEXO D – ATIVIDADE 19</b> .....	138

<b>APÊNDICE A – QUADRO DE VERBOS COM E SEM -R FINAL EM INFINITIVO</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DE SITUAÇÕES DO USO DO -R.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE C – ATIVIDADE 13.....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde que algumas das principais políticas educacionais do Brasil têm tentado dar maior “fluidez” ao percurso escolar dos alunos, através dos mais diversos programas de “aceleração” e do sistema de progressão continuada, um problema tem emergido e chamado a atenção: os alunos estão avançando nos anos escolares, mas não em aprendizagem, pelo menos não no que se espera deles. E muito embora os índices de evasão e de repetência tenham diminuído com o passar dos anos, as avaliações sistêmicas denunciam, a cada publicação de resultados, uma defasagem, talvez de mesma proporção, na aprendizagem dos discentes.

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) revelam, por exemplo, que, em 2015, cerca de 16% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental encontravam-se abaixo do nível 1 de proficiência em língua portuguesa, numa escala que vai até o nível 8 (BRASIL, 2015). Além disso, de acordo com os dados do *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>1</sup>, em 2015, pouco mais da metade (50,2%) dos alunos brasileiros não alcançaram o nível 2 de desempenho (a avaliação vai até o nível 6), indicando que eles não são capazes de deduzir informações do texto ou de compreender nuances da linguagem (BRASIL, 2015).

A realidade é que muitos têm chegado aos anos finais do Ensino Fundamental sem apresentar as competências básicas em leitura e escrita e ingressado no Ensino Médio com as mesmas dificuldades, o que vem preocupando e frustrando os professores, sobretudo os de língua portuguesa, posto não possuírem, em sua formação, bases para uma alfabetização tardia, mas receberem muitas cobranças nesse sentido.

Segundo Soares (2009), levar a criança a compreender e a saber utilizar o sistema alfabético de escrita é função da alfabetização (aprendizagem inicial da língua escrita) que, associada ao letramento, ensina a ler e a escrever no contexto das práticas sociais. Assim, o que se espera do professor de língua portuguesa dos anos seguintes à alfabetização é a ampliação dessas experiências de letramento supostamente iniciadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental pelo professor alfabetizador. Contudo, o que se percebe é que essa complementaridade não tem sido alcançada, forçando um trabalho cada vez mais frequente de intervenções pautadas nas defasagens apresentadas pelos alunos.

---

<sup>1</sup> O PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – é promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que avalia, entre outras competências, a leitura.

É comum ouvirmos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) reclamarem das dificuldades apresentadas por seus alunos no que tange ao uso da linguagem oral e escrita. Dificuldades que vão desde a deficiência na assimilação de estruturas básicas da fonologia da língua, como a estrutura fonema-grafema e o domínio do princípio alfabético, que deveriam ser alcançadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), até a falta considerável de raciocínio linguístico, o que compromete, de forma decisiva, o uso da língua, principalmente em seu registro escrito.

Sabe-se que tais dificuldades se devem a deficiências nas habilidades metacognitivas que, por sua vez, evidenciam-se na falta de domínio das habilidades metalinguísticas, de modo especial, as metafonológicas, o que acaba comprometendo, sobremaneira, o uso da língua. Nesse sentido, pesquisadores (MALUF, 2003; DINIZ, 2008; entre outros) têm corroborado a ideia de que a aquisição da leitura e da escrita, em línguas de sistemas alfabéticos, relaciona-se a diferentes habilidades metafonológicas.

A consciência fonológica, segundo Signorini (1998), faz parte dos conhecimentos metalinguísticos pertencentes ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre sua própria ação cognitiva.

Assim, muitas pesquisas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009; entre outras) têm indicado que o desenvolvimento em consciência fonológica é uma estratégia eficaz de intervenção não só preventiva, mas também de recuperação de vários problemas, inclusive os de natureza fono-ortográfica.

Além disso, vários estudos têm explorado a relação entre as habilidades metacognitivas e o ensino e a aprendizagem (CARDOSO-MARTINS, 1991; REGO; BUARQUE, 1997; MALUF; BARRERA, 1997, 2003; CAPOVILLA *et al.*, 1998; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SILVEIRA, 1998; entre outros), mostrando que o sucesso escolar dos aprendizes se encontra estreitamente relacionado ao desempenho desse tipo de habilidades, especialmente as metalinguísticas. Contudo, poucos pesquisadores têm se voltado ao público dos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de elaboração e de aplicação de projetos de intervenção em contextos “pós-alfabetização”<sup>2</sup> que resolvam, ou que pelo menos minimizem, problemas na leitura e na escrita dos alunos.

Pensando nisso, e observando, de forma aleatória, a frustração e a preocupação dos professores, principalmente os de língua portuguesa, no que se refere às dificuldades

---

<sup>2</sup> Entende-se por “pós-alfabetização” os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, período posterior à fase de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental).

apresentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a escassez de trabalhos específicos sobre a influência de planos de intervenção relacionando o desempenho de habilidades metalinguísticas (em especial, a consciência fonológica) às dificuldades no uso da linguagem escrita em alunos dessa fase de escolarização, propôs-se uma intervenção na escrita de alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresentavam dificuldades fonortográficas.

É possível afirmar que um trabalho de intervenção, baseado em atividades que fomentem o desenvolvimento da consciência fonológica, pode ajudar a minimizar algumas dificuldades ortográficas, visto que vários estudos evidenciam uma estreita relação entre o bom desempenho em habilidades metalinguísticas (especialmente as habilidades metafonológicas) e o sucesso dos alunos no processo inicial de alfabetização, bem como no enfrentamento de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita em outras fases de escolarização.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar, sob a perspectiva do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e do Modelo dos Exemplares, a influência de um plano de intervenção baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita ortográfica nos alunos supracitados, selecionando-se, para isso, a dificuldade mais recorrente identificada: o apagamento do -r final em verbos no infinitivo.

Como objetivos específicos, buscou-se: a) realizar estudos sobre a consciência fonológica e a influência de trabalhos de intervenção que utilizam o desenvolvimento da consciência fonológica no enfrentamento de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita; b) diagnosticar dificuldades ortográficas na escrita de alunos do Ensino Fundamental II através de atividades práticas, avaliando-as; c) identificar a dificuldade ortográfica mais recorrente para a elaboração de um Plano Educacional de Intervenção (PEI) sobre ela – no caso, o apagamento do -r final em verbos no infinitivo; d) desenvolver um PEI com tais alunos, utilizando atividades que envolvam a consciência fonológica e a escrita ortográfica para uma reorganização das conexões estabelecidas pelos alunos no registro ortográfico do verbo no infinitivo; e) analisar os resultados obtidos após a aplicação do plano de intervenção, comparando-os com os resultados obtidos na atividade diagnóstica, à luz do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e do Modelo de Exemplares.

Adotou-se, neste estudo, uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, por meio de um estudo de caso sob a perspectiva da pesquisa-ação, que possibilitou não apenas a

discussão do problema, mas também a elaboração e a execução de um plano de intervenção, aliando, assim, teoria e prática.

A proposta de intervenção partiu das dificuldades ortográficas encontradas na escrita de três alunos do Ensino Fundamental II. Esse número de informantes é justificado pelo tipo de escola que frequentam, conforme será exposto posteriormente. Os dados do diagnóstico foram coletados através da aplicação de uma atividade escrita, sendo selecionados, descritos, analisados, categorizados e quantificados, a fim de direcionar a elaboração da intervenção, no sentido de torná-la mais eficiente. Dessa forma, foi obtida a dificuldade mais recorrente entre os alunos – interferência das características estruturais do dialeto<sup>3</sup> do aluno na relação entre os sons e os grafemas – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo, para ser trabalhada durante a intervenção, a qual pretende enfrentar o problema aliando o desenvolvimento da consciência fonológica ao aprimoramento da escrita ortográfica.

Cabe ressaltar que a pesquisa realizada obedeceu às normas éticas e legais vigentes (CAAE: 59570116.2.0000.5146; Parecer nº 1.761.675 – 05/09/2016 – ANEXO A), foi oportunamente inserida na Plataforma Brasil<sup>4</sup> e está em conformidade com as exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Dessa forma, esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: além desta introdução, apresentam-se, no capítulo 2, os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa que, no âmbito dos aspectos cognitivos da linguagem – Linguística Cognitiva e os Modelos Baseados no Uso –, contemplam o Modelo de Redes, a Fonologia de Uso, o Modelo de Exemplares e os estudos sobre metalinguagem e metacognição, como forma de compreender a consciência fonológica e suas contribuições no enfrentamento de dificuldades relacionadas à aquisição e/ou aprendizagem da escrita. Assim, são apresentados também os fenômenos fonológicos mais recorrentes no Português Brasileiro (PB), com destaque para o tipo

---

<sup>3</sup> Segundo Câmara Jr. (2002, p. 95), o termo dialeto refere-se aos “[...] falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços linguísticos fundamentais.” Por sua vez, Silva (2011, p. 13) define dialeto como uma variante da língua, cujas informações linguísticas e não linguísticas são compartilhadas pelos seus falantes; e acrescenta ser o idioleto, portanto, a variante pessoal do falante que apresenta as particularidades da fala do indivíduo oriundas da observação e da adoção de algumas dessas informações compartilhadas. É importante destacar que, conforme Coelho *et al.* (2015, p. 15), os termos dialeto, falar e variedade linguística são sinônimos, referindo-se, portanto, ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional, o que corrobora a postulação de Oliveira (2005, p. 54): “o termo dialeto se aplica às variedades de uma língua: geográficas (dialeto gaúcho, dialeto carioca, etc.) ou sociais (dialeto das classes baixas, dialeto da elite)”. Assim, cumpre esclarecer que, ao utilizar o termo “dialeto”, Oliveira (2005) refere-se ao conjunto de informações linguísticas e não linguísticas compartilhadas pelos falantes da comunidade a que o aluno pertence.

<sup>4</sup>A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todos os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

específico investigado neste estudo – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo –, bem como os tipos de “erros” ortográficos mais frequentes, discutidos na literatura, no sentido de promover uma reflexão acerca da influência da oralidade na escrita e da natureza do ensino e da aprendizagem da ortografia.

No capítulo 3, é apresentada a metodologia utilizada na execução deste estudo, com a caracterização do universo da pesquisa e seu delineamento, incluindo informações sobre a obtenção dos dados, sua descrição, categorização, quantificação e análise nas fases pré e pós-intervenção, bem como a descrição da proposta de intervenção elaborada a partir do diagnóstico das principais dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos, no sentido de, pelo menos, minimizar o problema mais recorrente identificado, o apagamento do -r final em verbos no infinitivo, decorrente da interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas.

No capítulo 4, são apresentados e discutidos os resultados alcançados e realizada uma análise comparativa entre os dados obtidos no diagnóstico e no pós-PEI, a fim de possibilitar as conclusões do trabalho.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que nortearam as reflexões levantadas, além dos anexos e dos apêndices.

A seguir, apresenta-se o capítulo da fundamentação teórica, em que se ancorou este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está no âmbito dos aspectos cognitivos da linguagem – Linguística Cognitiva (LC) –, cujos pressupostos subsidiam o ensino das línguas. Assim, neste capítulo, traça-se, de início, um percurso histórico em que ocorre o amadurecimento das discussões que ocasionam o surgimento da LC para, depois, apresentarem-se perspectivas sustentadas por ela, a saber: os Modelos Baseados no Uso (Modelo de Redes, Fonologia de Uso e Modelo de Exemplares), referenciais teóricos em que também se sustenta esta pesquisa.

Em relação ao assunto proposto para investigação, este capítulo teórico aborda também noções de metalinguagem e de metacognição na visão de alguns autores, como forma de introduzir o estudo sobre a consciência fonológica e suas contribuições no enfrentamento de dificuldades relacionadas à aquisição e/ou à aprendizagem da leitura e da escrita; sendo, além disso, apresentados alguns trabalhos já realizados com a perspectiva de intervenção, através do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, especialmente as metafonológicas.

Como forma de subsidiar a discussão acerca das dificuldades ortográficas encontradas e o objeto de estudo desta pesquisa, são também apresentados os fenômenos fonológicos mais recorrentes no PB, bem como as estratégias de adequação tomadas pelos alunos e que acabam incorrendo em “erros”<sup>5</sup> ortográficos, enfatizando a influência que a oralidade pode exercer na aquisição da escrita, com destaque para o fenômeno fonológico transposto para a escrita e aqui abordado: o apagamento do -r final em verbos no infinitivo.

Finaliza-se abordando tipos de “erros” ortográficos apontados e discutidos na literatura e a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no enfrentamento das dificuldades supracitadas, presentes na transição da escrita alfabética para a escrita ortográfica.

---

<sup>5</sup> O conceito de “erro” utilizado aqui é o de Bortoni-Ricardo (2006, p. 272), que o considera, na língua oral, como um fato social, não decorrendo, portanto, da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua, mas pela adequação ou inadequação de certas formas a certos usos. Neste estudo, decidiu-se pelo uso da expressão “erro” ortográfico, conforme a ideia de diversos estudiosos sobre o assunto (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2010; SOARES, 2016, entre outros) de que os “erros” ortográficos cometidos pelos alunos são de natureza hipotética, e não transgressiva, já que eles ainda não dominam a escrita ortográfica.

## 2.1 A Linguística cognitiva e os modelos baseados no uso

Um dos aspectos mais discutidos nos estudos sobre a linguagem refere-se à sua aquisição, apresentada atualmente como essencialmente multidisciplinar, posto envolver questões advindas não só da Linguística, mas também de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia (do Desenvolvimento, do Comportamento, Cognitiva etc.), a Pedagogia, a Filosofia e a Antropologia. Mas nem sempre foi assim.

Até a década de 1960, a teoria vigente sobre a aquisição da linguagem era o behaviorismo<sup>6</sup>, contra a qual se posicionou o linguista Noam Chomsky que, ao adotar uma postura inatista<sup>7</sup>, não via a linguagem como um conjunto de comportamentos verbais (como postulava o behaviorismo), mas como uma capacidade específica da espécie humana, dotada geneticamente e “adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente” (CHOMSKY, 1959, *apud* SCARPA, 2003, p. 206).

O principal argumento de Chomsky a favor do inatismo, conforme Scarpa (2003), estava na “pobreza do estímulo<sup>8</sup>”, sugerindo que o conhecimento da língua deveria ser muito maior que sua manifestação, já que uma criança, sendo exposta normalmente a uma fala precária e fragmentada, não poderia dominar, em tão pouco tempo, um conjunto tão complexo de regras ou princípios (que, segundo a teoria, constituiria a gramática internalizada do falante). Nessa perspectiva, a linguagem é vista como

---

<sup>6</sup> “A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta.” (SCARPA, 2003, p. 206). Dessa forma, para Skinner (psicólogo mais influente do pensamento behaviorista), *apud* Scarpa (2003), adquirir uma língua seria como adquirir a habilidade de cozinhar, por exemplo, uma vez que se trataria, em ambos os casos, de acúmulo de comportamentos. Chomsky (1959) critica as explicações skinnianas apontando suas limitações no que tange ao caráter exclusivamente externo ao homem da linguagem como comportamento verbal, já que acreditava haver processos mentais envolvidos na questão.

<sup>7</sup> Segundo Santos (2002, p. 220-221), a proposta inatista procura explicar a competência e a criatividade do falante, defendendo, para tanto, a ideia de que o ser humano é dotado de uma gramática inata. Assim, conforme a autora, na tentativa de entender a natureza do conhecimento linguístico, Chomsky propõe, num primeiro momento (1965 – Teoria Padrão), que a criança possui um dispositivo inato de aquisição da linguagem que é ativado e trabalhado a partir de sentenças (*input*) com as quais tem contato, gerando como resultado a gramática da língua à qual está exposta. A criança seria dotada, portanto, de uma Gramática Universal (GU) inata contendo as regras de todas as línguas, cabendo a ela, selecionar as regras ativas na língua que está adquirindo. Já, num segundo momento (1981 – Teoria dos Princípios e Parâmetros), Chomsky reformula a teoria e passa a conceber a GU como uma estrutura formada por princípios (“leis” invariantes), que se aplicam da mesma forma em todas as línguas, e parâmetros (“leis” cujos valores variam), tendo a criança o trabalho de escolher, a partir do *input*, o valor que um determinado parâmetro deve tomar.

<sup>8</sup> Termo utilizado na primeira versão da teoria chomskiana, quando se considerava “mínimo o papel da imitação na aquisição da linguagem e, sem importância, pelo fato de as crianças frequentemente produzirem enunciados que nunca ouviram de um adulto.” (BYBEE, 2016, p. 38). Reformulada, a proposta passa a considerar que, além da estrutura inata (estruturas universais), “a manifestação da linguagem depende do estímulo do contexto linguístico” (REIS, 2013, p. 13). Tratam-se dos “parâmetros”, que são tidos como variáveis e fixados pela experiência.

[...] vinculada a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros dessa espécie, daí a ideia de universais linguísticos. Esta visão, que coloca a linguagem num domínio cognitivo e biológico, admite que o ser humano vem equipado, no estágio inicial, com uma Gramática Universal<sup>9</sup> (GU), dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem e de parâmetros “fixados pela experiência”, isto é, parâmetros não marcados que adquirem seu valor (+ ou -) por meio do contato com a língua materna. (SCARPA, 2003, p. 208).

Outro aspecto importante do inatismo linguístico de Chomsky refere-se à modularidade cognitiva da aquisição da linguagem. Conforme Chomsky (1971), a mente é composta por módulos autônomos, relativamente independentes uns dos outros, caracterizados por princípios e representações específicas. Assim, o módulo de linguagem se apresentaria isolado e delimitado funcionalmente.

As principais críticas a essa teoria gerativa vieram do cognitivismo construtivista<sup>10</sup> e do interacionismo social<sup>11</sup>, que discordaram da proposta gerativa de separação entre o conhecimento internalizado (competência) – puramente linguístico e objeto de estudo dessa teoria – e o comportamento linguístico (desempenho). Na perspectiva gerativa, este último resultaria não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos, como: “convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor etc., de um lado; e, de outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados” (PETTER, 2002, p. 15). Ou seja, o desempenho pressupõe a competência, o qual envolve também fatores ambientais, culturais, psicológicos e histórico-sociais.

Para o cognitivismo construtivista, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem do desenvolvimento da inteligência na criança; ou seja, de outro módulo cognitivo, além do linguístico. Nesse sentido, a aquisição da linguagem é vista como “resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral, e não como resultado do

---

<sup>9</sup> “Sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, não lógica”. (CHOMSKY, 1975, p. 28). Trata-se de um conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados referentes ao estado inicial da faculdade de linguagem, o qual permite a existência de um número indefinido de línguas humanas possíveis (CHOMSKY, 1975; 2006).

<sup>10</sup> Abordagem desenvolvida com base nos estudos de Jean Piaget (epistemólogo suíço), segundo o qual “o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses. Nesse estágio de desenvolvimento cognitivo [...], dá-se o desenvolvimento da função simbólica por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada” (SCARPA, 2003, p. 210).

<sup>11</sup> Defendida por Vygotsky (psicólogo soviético), essa abordagem leva em conta fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem.

desencadear de um módulo – ou um órgão<sup>12</sup> – específico para a linguagem” (SCARPA, 2003, p. 211). Essa perspectiva contesta a autonomia da GU como domínio específico de conhecimento linguístico e demonstra uma visão não modularista sobre a linguagem.

Balieiro Jr. (2003) aponta a diferença essencial entre os enfoques modularista e não modularista da linguagem:

O enfoque modularista sugere que a mente é um sistema composto por “módulos” que processam informação de forma independente [...]. O enfoque não modularista, por outro lado, assume que não há limites definidos entre os níveis dos conhecimentos linguísticos, com uma troca ativa de informações entre esses níveis. (BALIEIRO JR., 2003, p. 181).

As críticas referentes ao modelo piagetiano, por sua vez, são baseadas na desconsideração do papel do social e da influência de outras pessoas no desenvolvimento da criança. Surge então a proposta de Vygotsky (década de 1970), que visava preencher as lacunas deixadas por Piaget – proposta interacionista social.

Vygotsky (1984), *apud* Scarpa (2003), postula que o desenvolvimento da linguagem envolve também aspectos sociais oriundos das situações comunicativas entre a criança e seus interlocutores. Assim, com o tempo, os conhecimentos adquiridos externamente através dessa interação social são interiorizados, constituindo representações mentais. Esse fenômeno é visto, nessa teoria, como importante fator de aprendizagem.

Diante do amadurecimento das discussões sobre a linguagem, promovido principalmente pela influência das pesquisas em Psicologia e em Ciências Cognitivas, bem como de outras áreas do conhecimento, os estudos sobre a linguagem e sua aquisição tiveram grande avanço a partir da década de 1980, época em que surge a LC, que, sob a proposta de afastamento da perspectiva modular da cognição, busca investigar os fenômenos cognitivos, sociointeracionais e culturais envolvidos no desenvolvimento da linguagem.

Na perspectiva da LC, “a noção de aprendizagem deixa de ser associativa e indutiva (como propunha o behaviorismo) e passa a ser concebida como integrada a outras habilidades cognitivas e sociais” (FERRARI, 2014, p. 148).

---

<sup>12</sup> Chomsky (2005, p. 31) postula que a faculdade humana de linguagem consiste em uma propriedade da espécie, de modo a variar pouquíssimo entre os seres humanos, podendo ser considerada um “órgão da linguagem”, à medida que se têm sistemas visual, imunológico, circulatório etc. como órgãos do corpo. Dessa forma, tal órgão, assim como os demais que compõem a estrutura biológica da espécie humana, é um subsistema de uma estrutura complexa, possuindo expressão genética. Além disso, a perspectiva biolinguística argumenta em prol de que a capacidade de produzir e compreender língua seja decorrente da existência de um órgão responsável pela competência linguística, logo, “[...] diz respeito à faculdade da linguagem como ‘órgão do corpo’ junto com outros sistemas cognitivos” (CHOMSKY, 2005, p. 1).

A linguagem é vista como uma faceta integral da cognição humana, em vez de constituir uma entidade distinta e autônoma (um “módulo” ou “faculdade mental”), interagindo com outros sistemas mais básicos e habilidades (por exemplo, percepção, memória e categorização), além de fatores psicológicos, socioculturais, comunicativos e funcionais a partir da relação entre palavra e mundo mediada pela cognição (LANGACKER, 2008, p. 8).

Segundo Balieiro Jr. (2003),

[...] as estruturas linguísticas (ou sintáticas) não são adquiridas separadamente de conceitos semânticos e funções discursivas, além de estarem submetidas ao governo de princípios cognitivos. A aquisição da linguagem é explicada como o resultado da interação entre vários fatores, de tal forma que os sistemas linguísticos são, em última análise, um produto de estruturas cognitivas mais básicas ou profundas. (BALIEIRO JR., 2003, p. 179).

O significado é então compreendido como “uma construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais” (FERRARI, 2014, p. 15); ou seja, concebido não como um reflexo direto do mundo, mas como uma construção cognitiva humana através da qual o mundo é projetado numa representação mental da realidade.

Nesse sentido, Bybee (2016, p. 340) acrescenta: “considerar a língua como uma atividade encorpada que ocorre em tempo real, em situações reais e passa através de sistemas cognitivos reais tem grande potencial para nos levar à explicação daquilo que percebemos como estrutura linguística”. O que permite a conclusão de que o conhecimento linguístico (ou a “gramática mental”) emerge do uso, constituindo-se, portanto, das várias utilizações reais que o indivíduo faz da sua língua.

Croft e Cruse (2004, p. 1) apresentam os pressupostos básicos da LC, a saber: 1) a linguagem não é um módulo estanque, separado de outras faculdades cognitivas, mas parte integrante da cognição humana (as representações mentais do conhecimento linguístico são essencialmente do mesmo tipo de outras representações conceptuais gerais); 2) a linguagem é simbólica (a estrutura gramatical de uma língua reflete diferentes conceptualizações da experiência humana e do conhecimento linguístico possuído pelo seu usuário); 3) o conhecimento linguístico emerge e se estrutura a partir do uso (a gramática mental do usuário

da língua é formada pela abstração de unidades simbólicas<sup>13</sup> emergidas do uso da linguagem em eventos comunicativos reais).

Esse último pressuposto traz consigo a ideia de que a gramática mental possui uma estrutura inerentemente variável, isto é, as estruturas linguísticas (fonológicas, sintáticas, morfológicas e semânticas) são armazenadas de acordo com as diversas maneiras de sua realização pelo usuário. O que sugere, conforme em Barbosa (2013), um caráter de multiplicidade da representação linguística, contrariando os modelos tradicionais que postulam existir apenas uma representação mental para o conhecimento linguístico, e fazendo da LC um modelo de investigação multimodal.

Dessa forma, concebendo a língua como expressão do pensamento humano, a LC pretende, ao estudar a sua estrutura e o seu funcionamento, entender como esse pensamento é organizado para fazer funcionar o sistema cognitivo. Para tanto, são propostas duas principais áreas de investigação, segundo Evans e Green (2006), *apud* Barbosa (2013): uma, de abordagem cognitiva para a semântica (teorias que estudam a relação entre experiência, sistema conceitual e estrutura semântica codificada pela linguagem: Teoria dos Esquemas de Imagens, Teoria dos Frames, Teoria dos Domínios, Teoria do Protótipo, Teoria Conceitual e Teoria dos Espaços Mentais), e outra, de abordagem cognitiva para a gramática (teorias que estudam os princípios cognitivos que fazem emergir a organização linguística: Gramática Cognitiva, Gramática de Construções, Gramaticalização e Sistema de Estruturação Conceitual).

Até então, nesta seção, situaram-se diversas teorias da LC, em duas grandes áreas de investigação. O arcabouço teórico desta pesquisa insere-se na abordagem cognitiva para a gramática, na perspectiva da Gramática Cognitiva, que traz aspectos relevantes para a pesquisa aqui proposta.

A Gramática Cognitiva é o modelo teórico desenvolvido por Langacker que consiste, segundo Barbosa (2013, p. 47), na “tentativa de compreender a linguagem como resultado de mecanismos e processos cognitivos gerais”. Sob uma abordagem multimodal, concebe a gramática mental constituída por unidades simbólicas variáveis derivadas de eventos de uso, através de abstração e esquematização (EVANS; GREEN, 2006, p. 476, *apud* BARBOSA, 2013, p. 46).

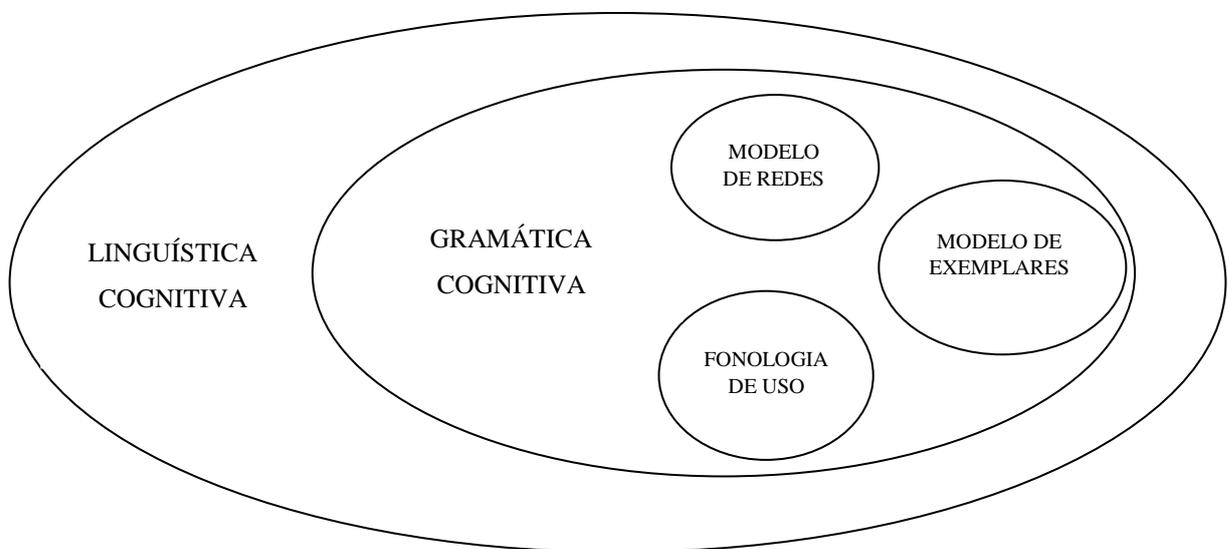
---

<sup>13</sup> Podem ser itens lexicais ou expressões linguísticas, que, para se tornarem unidades simbólicas (pertencentes à gramática mental do usuário), devem ser utilizadas (produção/percepção) frequentemente, tornando-se um hábito.

Conforme Barbosa (2013), a abstração e a esquematização, pelas quais são formadas as unidades simbólicas, promovem a produção de esquemas através de abstrações (que são as generalizações sobre padrões e regularidades) das expressões utilizadas em situações de uso resultantes da atividade de processamento cognitivo da língua. Assim, no sentido de facilitar a construção e a compreensão de novas expressões nesse processamento linguístico, os esquemas (bem como suas unidades simbólicas) são organizados em forma de uma rede de conexões, estruturando a gramática de uma língua.

Na abordagem da Gramática Cognitiva, além de outros modelos, estão inseridos o Modelo de Redes, a Fonologia de Uso e o Modelo de Exemplares. A Figura 1, a seguir, ilustra a relação entre as teorias adotadas.

Figura 1 – Esquema das relações entre as teorias da Gramática Cognitiva no escopo da LC



Fonte: Adaptado de Silva (2015, p. 18) pela pesquisadora.

O Modelo de Redes refere-se à organização da gramática mental a partir de conexões entre categorias linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais) e não linguísticas que se estabelecem por similaridades (categorização e esquematização), sendo memorizadas durante o uso da língua. Segundo Bybee (2001), *apud* Duque (2012, p. 2), “o usuário da língua memoriza padrões individuais, suas transformações e cria generalizações a partir das regularidades encontradas”. O que remete à ideia de que tanto a gramática quanto o léxico mentais são variáveis, posto passarem por atualizações constantes em situações comunicativas reais, que são reforçadas pelo hábito. Bybee (2007) sintetiza as principais características do Modelo de Redes da seguinte maneira:

- a) os itens lexicais que formam o léxico possuem graus de força lexical, devido a sua frequência de ocorrência;
- b) itens lexicais estão inter-relacionados por meio de redes de conexões lexicais entre traços semânticos ou fonológicos, idênticos ou similares, definindo a sua estrutura morfológica;
- c) grupos de itens lexicais que possuem padrões fonológicos ou semânticos similares estão mutuamente reforçados e criam generalizações emergentes, descritas como esquemas ou padrões, cuja produtividade é uma consequência direta da frequência de tipo (BYBEE, 2007, p. 169-171, tradução nossa).

Segundo Langacker (2000), *apud* Ferrari (2014, p. 148-149), “as abordagens baseadas no uso postulam que a aprendizagem de estruturas linguísticas envolve uma quantidade prodigiosa de aprendizagem real, e tentam minimizar o papel das estruturas inatas específicas da linguagem”.

Nessa perspectiva, é o item lexical (e não mais o fonema) que passa a ser concebido como a unidade de processamento mental, sendo modificado na medida em que há um fortalecimento da representação processada pelo usuário. Por sua vez, o item modificado é adicionado ao léxico, apresentando vários tipos de relações com outros itens lexicais (BYBEE, 1985, p. 116).

Convergindo com a concepção supracitada do Modelo de Redes – do item lexical como unidade de processamento mental – há a Fonologia de Uso e o Modelo de Exemplos, que compartilham, ainda, a ideia de que a estrutura linguística tem como base a multimodalidade mental (construída a partir de conexões em redes complexas de associações que organizam o conhecimento linguístico). Nesse sentido, Bybee (2001) propõe os fundamentos da Fonologia de Uso, a saber:

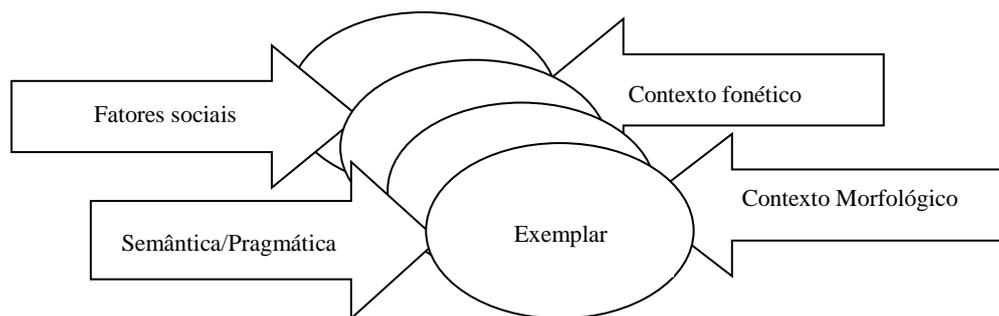
- a) experiência afeta representação mental, ou seja, o uso de formas e padrões na produção ou percepção afeta sua representação na memória;
- b) representação mental de objetos linguísticos possui as mesmas propriedades que as representações mentais de outros objetos, ou seja, o cérebro opera da mesma maneira em diferentes domínios;
- c) categorização é baseada em identidade ou similaridade;
- d) generalizações sobre formas não estão separadas de sua representação armazenada, mas emergem diretamente delas. Ou seja, essas generalizações são elaboradas a partir das relações entre as formas, baseadas em similaridades fonética e/ou semântica;
- e) organização lexical produz generalizações e segmentações em vários graus de abstração e generalidade;
- f) conhecimento gramatical é um conhecimento procedimental (BYBEE, 2001, p. 6-7, tradução nossa).

As representações mentais variáveis propostas pela Fonologia de Uso, conforme Barbosa (2013), são organizadas em nuvens de exemplares<sup>14</sup>, o que apresenta conformidade em relação ao que postula a teoria do Modelo de Redes, no que tange à presença de rede de conexões, bem como à ideia de variabilidade do léxico mental, quando da sua atualização constante em situações reais de comunicação e de reforço pelo hábito.

Nessa perspectiva, apresenta-se também o Modelo de Exemplares, segundo o qual nuvens são formadas estabelecendo redes de conexões a partir das similaridades dos exemplares, na forma e/ou no significado.

Sobre o Modelo de Exemplares, Pierrehumbert (2001a), *apud* Barbosa (2013), postula que a organização dos exemplares em nuvens acontece por meio de uma organização cognitiva que aproxima os exemplares semelhantes e afasta os diferentes, categorizando-os. A Figura 2, a seguir, ilustra uma nuvem de exemplares, relacionando-a com as informações linguísticas e não linguísticas (informações gerais) que influenciam na formação e na categorização dos exemplares.

Figura 2 – Nuvem de exemplares



Fonte: Adaptado de Barbosa (2013, p. 60) pela pesquisadora.

Outro aspecto do Modelo de Exemplares – que merece ser citado pela sua relevância para a pesquisa proposta aqui – refere-se à força lexical e à frequência de uso dos itens lexicais, como sendo determinante ou não para a sua categorização e para a incorporação na gramática mental.

<sup>14</sup>Segundo Bybee (2016, p. 43), “exemplar” é “cada uma das formas fonéticas distinguíveis de uma palavra estabelecida na memória [...]. Então, todos os exemplares fonéticos de uma palavra são agrupados em um feixe de exemplares que é associado aos significados da palavra e aos contextos em que ela foi usada, os quais, eles próprios, formam um feixe de exemplares”.

Conforme Bybee (2001, p. 4-6), o uso interfere na forma como os itens lexicais são representados na memória dos usuários, sendo duas as espécies de frequência de uso possíveis, a saber: frequência de tipo (*type frequency*) – número de elementos ou tipos linguísticos diferentes que compartilham um padrão específico em um *corpus* – e frequência de ocorrência (*token frequency*) – número de vezes que um determinado elemento ou tipo linguístico (geralmente uma palavra) aparece em um *corpus* (BYBEE, 2001, p. 10-12, tradução nossa).

A frequência de tipo influencia na aplicação de um determinado padrão linguístico a novas formas, dependendo do número de itens lexicais integrados a esse padrão, ou seja, “quanto maior o número de itens lexicais incorporados” em um mesmo padrão linguístico, “mais forte e disponível ele está para ser aplicado a novas formas” (BARBOSA, 2013, p. 51).

No caso da frequência de ocorrência, os efeitos são de progressão mais rápida ou mais lenta das mudanças<sup>15</sup>, devido à alta ou baixa frequência de ocorrência dos itens lexicais, respectivamente; isto é, “itens lexicais de alta frequência de ocorrência são facilmente acessados e itens lexicais de baixa frequência de ocorrência são difíceis de serem acessados, podendo se tornar tão fracos a ponto de serem esquecidos” (BARBOSA, 2013, p. 52).

Assim, a frequência com que um determinado elemento linguístico é usado, bem como a repetição de certos padrões linguísticos, acaba por afetar a natureza da representação mental e a forma fonética das palavras, pois, ao serem fortalecidas pelo uso, tornam-se também mais fortes na memória (organização de nuvens de exemplares) e, conseqüentemente, mais prováveis de serem incorporadas à gramática mental do usuário, que é dinâmica. Dessa forma, tanto a frequência de tipo quanto a frequência de ocorrência assumem fundamental importância para a “estocagem do conhecimento linguístico, uma vez que atuam na produtividade dos padrões de redes e sobre a força lexical” (BARBOSA, 2013, p. 52).

Ao refletir sobre fontes de criatividade e produtividade na língua, Bybee (2016, p. 99) aponta a analogia, relacionada à similaridade e à frequência, como “o processo pelo qual o usuário passa a usar um novo item numa construção”. Trata-se de um “tipo de mecanismo de processamento que permite que posições esquemáticas nas construções sejam usadas produtivamente – isto é, com novos itens lexicais – e, conseqüentemente, cresçam e mudem.” (BYBEE, 2016, p. 98). Esse processo refere-se, portanto, a conjuntos específicos de itens que

<sup>15</sup>Oliveira (1991, p. 10-11) apregoa que o mecanismo da mudança difusionista se daria através de três condições (não necessariamente na ordem proposta), a saber: (a) “X ocorre num nome comum” frequente de ocorrência; (b) “Z oferece um contexto fonético natural para Y”; (c) “X é parte de uma palavra que ocorre em contextos informais de fala”. E esclarece que, “enquanto o disparo de uma mudança deve ser concebido em termos abstratos, que justifiquem sua razão de ser, sua implementação não pode ser removida das condições de uso”.

foram previamente usados e armazenados na memória. Assim, “dada a especificidade das construções e o modo como elas são formadas por meio da experiência com a língua, a probabilidade e a aceitabilidade de um novo item são gradientes e se baseiam na extensão de similaridade com usos antigos da construção” (BYBEE, 2016, p. 99), o que, segundo a autora, pode ser aplicado aos níveis morfossintático, morfológico e/ou fonológico.

Nesse sentido, Bybee (2010, p. 75) aponta dois tipos de analogia, a saber: o nivelamento analógico, que indica a perda de alternância no paradigma (expansão de um padrão majoritário); e a extensão analógica, referente à introdução de uma alternância que não existia antes em um paradigma (expansão de um padrão minoritário).

A perda de alternância, no caso do nivelamento analógico, dá-se, conforme Bybee (2010, p. 66), pela criação de uma nova forma regular, visto que a) a forma antiga não é imediatamente perdida, mas compete com a forma nova; b) o nivelamento analógico ocorre antes em paradigma de baixa frequência do que em paradigma de alta frequência; e c) a configuração da nova forma é baseada, geralmente, na configuração do membro de alta frequência do paradigma.

Como exemplo de nivelamento analógico, tem-se a criação de itens lexicais com o apagamento de semivogais ou consoantes após vogal em coda silábica, em alguns dialetos (Ex.: “vassora”, em vez de “vassoura”; “professo”, em vez de “professor”)<sup>16</sup>, já que a forma com a presença desses segmentos, nesses dialetos, é de baixa frequência, logo difícil de ser acessada, possibilitando que o padrão regular (apagamento) seja aplicado por meio de nivelamento analógico.

No caso da extensão analógica, segundo Bybee (2010, p. 67), tem-se a inclusão de uma nova forma alternante em um paradigma, fazendo-se uso de um conjunto nuclear de paradigmas que compartilha uma alternância para atrair novos membros. Como exemplo de extensão analógica, podem ser citados grupos de palavras que compartilham uma mesma propriedade fonética, nos casos de ocorrência do fenômeno fonológico sístole (hiperbabismo por recuo de acento de intensidade), o recuo do acento da tonicidade – ex.: “rubrica” = [ˈhubrika], a qual acaba por atrair novos membros (“xerox” = [ˈʃerɔks]; “projétil” = [pro ˈʒetʃiw])<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Exemplos da pesquisadora.

<sup>17</sup> Exemplos da pesquisadora.

Bybee (1985, p. 118) já sinalizava que os itens lexicais são conectados através de similaridades<sup>18</sup>, tratando as conexões como resultantes da similaridade entre os itens, seja na forma, seja no significado. Barbosa (2013, p. 126), por sua vez, aponta a existência de graus de similaridade que podem ser total ou parcial, e apresenta os seguintes tipos de conexão: conexão fonológica total; conexão fonológica parcial; conexão morfofonológica total; conexão morfofonológica parcial; conexão morfológica.

Para esta pesquisa, ajustaram-se os graus de similaridades propostos aos dados e definiu-se que “conexão fonológica total” se refere aos casos de similaridade completa na forma (identidade) e significados gramaticais distintos; enquanto que a “conexão fonológica parcial” envolve os casos de similaridade parcial na forma (semelhança em partes da representação) e significados gramaticais distintos.

A “conexão morfofonológica total”, por sua vez, refere-se aos casos de identidade tanto na forma quanto no significado gramatical; enquanto a “conexão morfofonológica parcial” envolve os casos de similaridade parcial na forma e identidade no significado gramatical, identidade na forma e similaridade parcial no significado gramatical, ou similaridade parcial na forma e no significado gramatical. Por fim, a “conexão morfológica” trata dos casos que envolvem identidade no significado gramatical.

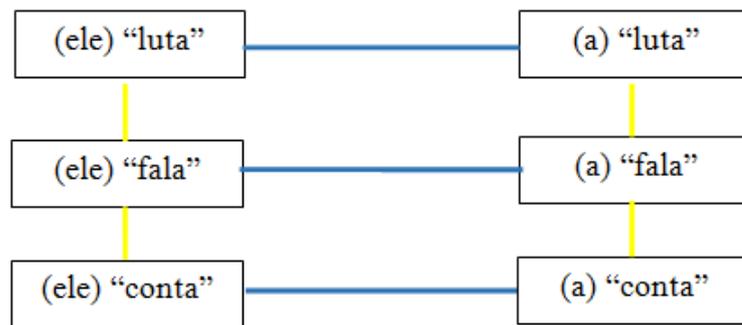
Para demonstrar como se estabelecem as redes de conexões, tem-se, a seguir (FIGURA 3), a representação de exemplos de conexões entre verbos de primeira conjugação flexionados na terceira pessoa do singular do presente do indicativo<sup>19</sup> e seus respectivos nomes a eles inter-relacionados. Representamos, no caso dos verbos, o pronome “ele” entre parênteses, e, no caso dos nomes, o artigo “a” entre parênteses, para esclarecer a que palavras nos referimos.

---

<sup>18</sup> A teoria prevê que as similaridades podem ocorrer: 1) na forma, o que implica conexão fonológica (conexão mais fraca); 2) no significado, implicando conexão semântica (conexão mais forte que a anterior); e 3) fonológico-semântica, através da conexão morfológica (conexão mais forte).

<sup>19</sup> Esclarece-se que, a partir de então, será utilizada a expressão “forma flexionada” na referência aos casos de verbos flexionados na 3ª pessoa do presente do indicativo, para simplificação.

Figura 3 – Representação de redes de conexões entre verbos e nomes



Legenda:  conexão morfológica  
 conexão fonológica total

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A Figura 3 apresenta as redes de conexões que podem ser estabelecidas entre os verbos flexionados (ele) “luta” / (ele) “fala” / (ele) “conta” e seus respectivos nomes, a saber: (a) “luta” / (a) “fala” / (a) “conta”.

Considerando-se as formas verbais flexionadas (coluna à esquerda da Figura 3), no caso, percebe-se identidade no significado gramatical, por pertencerem à categoria de verbos de primeira conjugação. Logo, entre essas formas verbais flexionadas, há conexão morfológica (linha amarela).

Em relação aos nomes (coluna à direita da figura), também se percebe identidade no significado gramatical, por pertencerem à categoria dos nomes substantivos. Logo, entre esses nomes substantivos, há conexão morfológica (linha amarela).

Por sua vez, considerando-se as inter-relações entre as duas colunas, em cada linha, são percebidas interconexões entre as formas verbais flexionadas e os seus respectivos nomes, em que se constata identidade entre suas formas fonológicas (segmentos e tonicidade), ou seja, casos de conexão fonológica total (linha azul).

Assim, partindo do pressuposto de que as generalizações linguísticas formam esquemas que possuem padrões e regularidades que se compõem de unidades esquemáticas abstraídas da interação em redes, as quais apresentam níveis diferentes de conexões, possibilitando a diferenciação de categorias prototípicas e periféricas (LANGACKER, 2008, p. 219), e que “os itens léxicos armazenados na mente do falante são categorizados a partir de similaridades fonológicas e semânticas” (BYBEE, 2001, p. 109, tradução nossa), gerando redes complexas em razão das múltiplas combinações entre eles que podem ser estabelecidas

por meio de semelhanças, pode-se explicar o favorecimento do fenômeno investigado neste estudo. Isso é possível uma vez que se supõe que os verbos no infinitivo (forma plena e forma reduzida) tenham sido agrupados em um sistema de redes de conexões, e o apagamento do -r tenha se espalhado gradualmente através do uso frequente das formas já atingidas pelo fenômeno, refletindo também na escrita, quando da sua transposição para essa modalidade.

Até aqui foram apresentados os pressupostos dos Modelos Baseados no Uso que subsidiaram a investigação sobre o fenômeno aqui estudado. Nas próximas seções e subseções deste capítulo, são tratadas as postulações relacionadas ao campo de investigação da metacognição e das habilidades metalinguísticas, no sentido de introduzir o estudo sobre a consciência fonológica e suas contribuições no enfrentamento de dificuldades relacionadas à aquisição e/ou à aprendizagem da leitura e da escrita, em que também se fundamentou esta pesquisa.

## **2.2 Metalinguagem e metacognição**

Vários estudos têm investigado as relações entre o ensino e a aprendizagem e as habilidades metacognitivas, mais especificamente entre os conhecimentos metalinguísticos e a alfabetização. Conhecimentos esses que, segundo Diniz (2008), põem em foco, de forma consciente e reflexiva, a estrutura formal da linguagem oral ou escrita e sua manipulação.

Autores como Adams (2006) afirmam que crianças que apresentam uma consciência fonológica bem desenvolvida avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura, enquanto as que não desenvolveram tais habilidades correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Para Moojen *et al.* (2003, p. 12), “[...] um mínimo de consciência fonológica facilita a aquisição da escrita que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas”.

Nesse sentido, a metalinguagem é tida como uma capacidade cognitiva que compõe o campo metacognitivo; e a metacognição, a consciência que um sujeito possui dos seus próprios processos cognitivos (GOMBERT, 1992, *apud* DINIZ, 2008). Por analogia, tem-se então a metalinguagem como a cognição da linguagem, uma atividade consciente sobre a linguagem e que pressupõe do sujeito uma atitude reflexiva diante dos objetos linguísticos e de sua manipulação. Conclusão que é corroborada por Gombert (2003), para quem a metalinguagem se configura como uma capacidade de reflexão consciente sobre a

linguagem, ou seja, a tomada de consciência sobre a estrutura da linguagem, bem como a manipulação intencional das estruturas linguísticas.

A grande questão acerca das contribuições que a metalinguagem pode oferecer ao contexto de aprendizagem de leitura e escrita está justamente no seu caráter reflexivo e consciente, posto que, podendo não acontecer naturalmente, sugere a necessidade de intervenções educacionais. Por isso, autores como Santos e Maluf (2007), Diniz (2008) e Capovilla e Capovilla (2004), entre outros, têm buscado investigar os efeitos dessas intervenções, principalmente no que concerne à recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita: objetivo comum ao que se propõe alcançar o presente trabalho.

Guimarães (2003) também tenciona demonstrar a importância do desenvolvimento metalinguístico em suas relações com a aprendizagem escolar, destacando que, quando a criança descobre a natureza alfabética do sistema da escrita, esse conhecimento não garante o domínio da ortografia e da leitura, já que as relações grafema-fonema nem sempre ocorrem de forma direta (biunívoca). Conforme a variedade linguística, para Guimarães (2003),

[...] as letras podem perder a relação um a um entre unidade gráfica e unidade sonora, passando às vezes a ter um valor silábico<sup>20</sup>, como em *técnica* /te-ki-ni-ka/, *afta* /a-fi-ta/, *apto* /a-pi-tu/... Em outros casos, pode-se utilizar duas letras para representar uma unidade sonora (dígrafos), como por exemplo: *gu* em *gueto*, *qu* em *quero*, *ch* em *cheiro*. Algumas vezes são utilizadas, na escrita, letras que não têm valor sonoro, mas que são grafadas (h em hoje). Além disso, uma mesma letra pode estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos (x em exato, xale, sexo), enquanto um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras, como, por exemplo: /k/ em *calo*, *queijo*; /s/ em *cintura*, *sapato*, *passeio*. Enfim, existem situações em que a representação alfabética básica é alterada, as quais precisam ser dominadas pelas crianças para que tenham sucesso na leitura e na escrita. (GUIMARÃES, 2003, p. 151-152).

Cagliari (2009) também trata desse assunto ao apontar para a influência da fala na escrita quando o aluno se arrisca a basear-se apenas no princípio alfabético para ler ou para escrever. Segundo ele, seguir somente esse princípio faz com que o usuário da língua incorra

<sup>20</sup> Discutindo o valor silábico em situações de redução, Câmara Jr. (1984, p. 56) explica que “há entre uma e outra consoante a intercalação de uma vogal, que não parece poder ser fonemicamente desprezada, apesar da tendência a reduzir a sua emissão no registro formal da língua culta”. E acrescenta pelo menos dois motivos para tal consideração: “Em primeiro lugar, quando a primeira consoante vem depois de sílaba tônica, a sua redução não é menor do que a que sofre a vogal postônica /i/, não final, dos proparoxítonos. Um vocábulo como *rpto* só se distingue de *rápido* pelo caráter surdo e sonoro, respectivamente, da última consoante, e, não, pela redução da prolação menos ou mais reduzida do /i/ penúltimo átomo. Em segundo lugar, mesmo quando pretônico, a redução do /i/ é precária e incoerente.”

no erro da transcrição fonética<sup>21</sup> (um dos erros ortográficos levantados em sua obra). Apesar disso, ele destaca que o problema não está em se utilizar tal princípio na alfabetização, mas na metodologia que insiste em permanecer muito tempo nessa etapa, que deveria ser apenas a primeira.

Para Capovilla e Capovilla (2000), é de suma importância que, durante o período de aquisição da leitura, o aluno saiba que a língua possui um sistema sonoro, e que a ortografia pode ser convertida em som, pois possibilita um sistema gerativo que converte a ortografia em som e que permite ler qualquer palavra nova.

Ao tratar da eficácia de métodos de alfabetização, Nadalim (2015) afirma que o núcleo dos métodos mais eficazes é o domínio do princípio alfabético, que consiste em converter, conscientemente, grafemas em fonemas, ou seja, as crianças precisam converter os sinais gráficos (letras) em seus valores fonológicos (sons), exigindo-se, portanto, que se ensine primeiro os valores fonológicos das letras.

Cagliari (2009) também afirma ser muito melhor começar ensinando as crianças a ler do que a escrever. Contudo, Nadalim (2015) alerta para o fato de que, na educação brasileira, tem sido feito o contrário: apresentando-se primeiro o alfabeto, o nome das letras, as formas das letras, e assim por diante. Tal realidade acaba por promover as dificuldades ortográficas encontradas na escrita por influência da fala, reflexo de diversos tipos de fenômenos fonológicos<sup>22</sup> por que passam as línguas.

De acordo com Simões (2006), o raciocínio linguístico na infância busca regularidades no sistema da língua (por exemplo, “comi”, “bebi”, “fazi”), que podem resultar em problemas de natureza fônica, gráfica, mórfica, sintática etc. Realidade que também se relaciona com o que aponta Cagliari (2009), ao explicar a criação da ortografia, cuja finalidade está em neutralizar a falta de uniformidade que as variações dos sons podem ocasionar na escrita.

Simões (2006) elenca algumas questões sobre como o aluno deve ser orientado a fim de evitar (ou pelo menos minimizar) os problemas supracitados, asseverando que essa orientação deve ser feita o mais precocemente possível. Assim, ela destaca as diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, a variação dos usos linguísticos, a necessidade de

---

<sup>21</sup> Analisando alguns casos de alterações ortográficas, Cagliari (2009, p. 121) apresenta a “transcrição fonética” como o tipo de alteração mais frequente, caracterizando-a como uma transposição para a escrita do modo de falar dos alunos.

<sup>22</sup> Alterações fonéticas por que os fonemas passam, responsáveis pelas variações e mudanças linguísticas, que podem ser transpostas para a escrita.

adequação de registros, o modelo alfabético-ortográfico de grafia, a não correspondência entre fonemas e letras, a natureza convencional da língua (sobretudo na escrita), entre outras. E conclui que

[...] muitas das dificuldades atribuídas, no processo de ensino-aprendizagem no vernáculo, à heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado nada mais são que resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna. (SIMÕES, 2006, p. 62).

Daí a necessidade de os professores aprimorarem cada vez mais seu conhecimento a respeito da influência das habilidades metalinguísticas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Capovilla e Capovilla (2004), tais habilidades são conscientes e intencionais, mas necessitam de instrução formal para serem desenvolvidas.

De fato, a ideia de se promover a manipulação, consciente e intencional, da estrutura linguística, e o quanto isso poderia favorecer o ensino e a aprendizagem, levanta hipóteses e discussões acerca do trabalho com as diferentes habilidades metalinguísticas: em relação à consciência lexical, entendida como o reconhecimento do conceito de palavras; à consciência morfológica, que reflete sobre a estrutura morfológica da língua; à consciência sintática, tida como a reflexão e a manipulação consciente da estrutura gramatical das frases; e/ou à consciência fonológica, que se configura como a capacidade de analisar a fala em unidades silábicas, fonêmicas ou outras unidades segmentares (BARRERA, MALUF, 2003; GOMBERT, 2003; DINIZ, 2008).

Em razão do objeto de estudo desta pesquisa, a próxima subseção trata, especificamente, da consciência fonológica e seus níveis linguísticos: silábico, intrassilábico e fonêmico.

### 2.2.1 A habilidade metafonológica ou consciência fonológica

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à reflexão e à manipulação, consciente e intencional, das unidades constituintes da fala (BARRERA, MALUF, 2003; FREITAS, 2004; GOMBERT, 2003; DINIZ, 2008). Também conhecida como metafonologia, “faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos” (FREITAS, 2004, p. 179).

Nesse sentido, Freitas (2004, p. 179) define a consciência fonológica ou metafonologia como a “habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala, fazendo da língua um objeto de pensamento, possibilitando o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras”. Trata-se de uma habilidade cognitiva que permite a percepção sobre a estrutura sonora das palavras (MOOJEN *et al.*, 2003). Ou seja, a

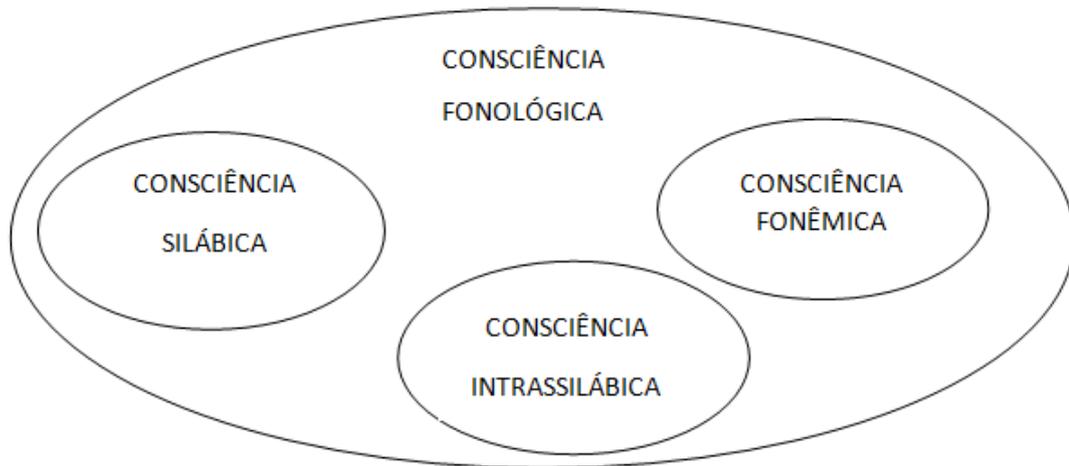
[...] consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 11).

Segundo Cielo (2002), a consciência fonológica pode ser entendida como uma competência metalinguística que envolve reflexão, análise e manipulação intencional de unidades que compõem a linguagem (palavras, sílabas e fonemas); isto é, a consciência fonológica se refere à compreensão de que a fala é segmentada em unidades cada vez menores: frases em palavras, palavras por sequências de sons (fonemas), e que estes se encontram intimamente associados aos grafemas.

Para Diniz (2008), além de ser uma reflexão intencional sobre a fala, a consciência fonológica se constitui de diferentes níveis perceptivos, como a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início de palavras (aliteração) ou no final dessas (rima); além da decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas. Assim, à medida que se vai tomando consciência dessas divisões, vai se desenvolvendo a consciência fonológica (ou a consciência sonora da língua).

Levando em consideração a complexidade do assunto, Freitas (2004) esquematiza a noção de níveis linguísticos da consciência fonológica em silábico, intrassilábico e fonêmico, conforme Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Esquema sobre os níveis de consciência fonológica



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

#### 2.2.1.1 Os níveis de consciência fonológica

Vários autores distinguem os níveis de consciência fonológica reconhecendo ser a habilidade metafonológica um contínuo que se desenvolve numa escala (CIELO, 2002; MOOJEN *et al.*, 2003; FREITAS, 2004). Assim, faz-se necessária a apresentação de cada um desses níveis, no sentido de vislumbrar os dois níveis que estarão envolvidos no PEI proposto por esta pesquisa.

##### 2.2.1.1.1 O nível silábico

De acordo com Freitas (2004, p. 180), “o nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças”, o que, segundo ela, pode indicar que as crianças possuem um nível de consciência fonológica mesmo sem contato com quaisquer instruções formais.

Para Gombert (1992), *apud* Freitas (2004), a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, sendo, por isso, mais acessível que as outras unidades fonológicas: intrassilábica e fonêmica. A consciência silábica diz respeito, portanto, à capacidade de identificar e de manipular as sílabas de uma palavra, ou seja, de dividir oralmente as palavras em partes menores: as sílabas.

Moojen *et al.* (2003) apresentam alguns exemplos de tarefas que envolvem a manipulação silábica e que podem ilustrar a facilidade com que as crianças lidam com esse nível de consciência fonológica. Uma delas é a síntese, em que, ao se pronunciar uma palavra em partes, pede-se para a criança dizer qual palavra foi dita, sintetizando-a (Ex.: “so-pa” = “sopa”). Outra tarefa é a segmentação, que sugere o caminho contrário ao da síntese. Aqui, a palavra é pronunciada normalmente e solicitada a sua repartição (Ex.: “sala” = “sa-la”).

Tem-se, ainda, a identificação, que enfoca o início das palavras e a sugestão de outras que apresentem o mesmo início, mesmo diante de alguns exemplos que não contemplem o início sugerido (Ex.: “A palavra ‘cobra’ começa como qual palavra? **copo**, ninho ou loja”); a produção, em que se pede a palavra que começa com determinada sílaba (Ex.: “pa” – “papai”); além da exclusão, que solicita a palavra que resulta de outra diante da eliminação de uma das sílabas (Ex.: “socorro”, menos o “so”, fica “corro”) (MOOJEN *et al.*, 2003).

#### 2.2.1.1.2 O nível intrassilábico

O nível intrassilábico, segundo Freitas (2004, p. 181), diz respeito ao nível em que “as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, ou seja, as unidades silábicas Onset e Rima”<sup>23</sup>.

A consciência intrassilábica refere-se, portanto, à capacidade de identificar e de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Nesse nível, apresentam-se as rimas e as aliterações, por exemplo. Assim, quando as palavras apresentam a mesma Rima (final da sílaba) são tidas como palavras que “rimam”<sup>24</sup>, isto é, possuem semelhança sonora da sílaba (Ex.: “caminhão – blusão”), e, quando as palavras apresentam o mesmo Onset, configuram-se em aliterações (Ex.: “minhoca – menino”) (FREITAS, 2004).

Moojen *et al.* (2003) também apresentam alguns exemplos de tarefas que envolvem a manipulação intrassilábica, como a identificação, em que se questiona qual a palavra que rima com uma determinada palavra dada, indicando outras além da correta (Ex.: “palavra que rima com flor: pão, **dor** ou trem”), e a produção, que promove a pronúncia

<sup>23</sup> Na Teoria da Sílaba, a sílaba é constituída por Onset (segmentos sonoros que precedem a vogal numa sílaba) e Rima – vogal – (núcleo da sílaba) + Coda (segmentos sonoros que seguem o núcleo silábico).

<sup>24</sup> O termo “Rima” refere-se a um constituinte da sílaba, conforme nota de rodapé anterior, e “rima”, às semelhanças sonoras entre sons finais de palavras (por exemplo, os sons finais das palavras “infinito” e “bonito”).

espontânea de palavras que rimem com uma determinada palavra dada, além de outras que iniciem com o mesmo som da palavra sugerida (Ex.: palavras que rimem com golfinho: “espinho”; ou que comecem com /s/: “sopa”).

### 2.2.1.1.3 O nível fonêmico

Por fim, tem-se o nível considerado o mais complexo, devido ao seu caráter essencialmente abstrato. Segundo Freitas (2004, p. 182), trata-se de “uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, em que a criança está lidando com unidades abstratas colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons”. Assim, configura-se como o reconhecimento de que uma palavra é um conjunto de sons (fonemas), e que esses sons podem possuir caráter distintivo.

Conforme Haase (1990), *apud* Freitas (2004, p. 182), a consciência fonêmica é “a habilidade de manipular conscientemente os segmentos, emergindo quando a criança se dá conta de que as palavras são constituídas de sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados”. É, portanto, a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.

Assim como nos níveis anteriores, Moojen *et al.* (2003) também apresentam algumas tarefas envolvendo o treinamento da consciência fonêmica, muito semelhantes às do primeiro nível (silábico), porém focando os sons individuais. Como exemplo, tem-se a síntese, em que se pede à criança para descobrir que palavra é formada ao se ditar alguns sons separados (Ex.: “E-V-A: Eva”); a segmentação, que sugere o caminho contrário, pedindo à criança que pronuncie os sons separados de uma terminada palavra (Ex.: “Casa: [k]-[a]-[z]-[a]”); e a identificação, em que se busca a palavra, entre as apresentadas, que também termina com o mesmo som de, por exemplo, “lápiz”: “pedra” – “garfo” – “**férias**”).

É possível trabalhar, ainda, a produção, solicitando-se a pronúncia de uma palavra que comece com um determinado som (Ex.: /a/: “amigo”); a exclusão, em que se sugere a retirada de um som de uma palavra dada para que se perceba a formação de outra palavra diferente da anterior (Ex.: “Se eu tirar o som /ʃ/ de ‘chama’, fica?: ama?”); e a transposição, em que se muda a ordem dos sons de uma certa palavra, pronunciando-a de trás para frente, e se pede a identificação da palavra, apesar da “desordem” (Ex.: “Eu vou dizer os sons da palavra de trás para diante: amú. Que palavra é esta?: uma”). (MOOJEN *et al.*, 2003).

Vale salientar a existência de pesquisadores que tratam a consciência fonológica e a consciência fonêmica como sinônimas. Contudo, há os que afirmam ser, a primeira, algo mais abrangente, posto que a consciência fonêmica envolve apenas a manipulação de fonemas, enquanto a consciência fonológica, a manipulação de sílabas e unidades intrassilábicas, além dos fonemas (FREITAS, 2004; ADAMS, 2006). Segundo Adams (2006), a consciência fonológica abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem uma mesma língua, sendo composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica. A consciência fonêmica constitui apenas um dos níveis de consciência fonológica (FIGURA 3).

No sentido de exemplificar os níveis de consciência fonológica, Freitas (2004) apresenta o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Níveis de consciência fonológica

Nível das sílabas	Nível das unidades intrassilábicas	Nível dos fonemas
[sa] [pa] [tu]	Onset: [sa 'pa.tu]; ['su.ʒu]; ['sɪza]  Rima: ['pãɔ]; ['ʃãɔ]	[s] [a] [p] [a] [t] [u]

Fonte: FREITAS, 2004, p. 183.

### 2.3 Pesquisas de intervenção sobre a consciência fonológica

Podem ser citadas várias pesquisas que, ao objetivarem investigar o papel de certas habilidades metalinguísticas na aquisição da leitura e da escrita, concluíram por uma estreita relação entre a extensão do domínio da consciência fonológica e o sucesso escolar de alunos com problemas de alfabetização.

Cardoso-Martins (1991), por exemplo, analisou a relação entre consciência fonológica e progresso inicial na aprendizagem da escrita do português comparando dois grupos de crianças alfabetizadas por métodos diferentes: um, pelo método fônico, e outro,

pelo método silábico. Concluiu que variações na consciência fonológica se correlacionam com variações na aprendizagem da leitura e da escrita.

Maluf e Barreira (1997) investigaram as relações entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares de quatro a seis anos, demonstrando a existência de diversos níveis de capacidade metalinguística, com diferentes graus de complexidade, além de uma alta correlação entre níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita. O estudo permitiu a conclusão de que uma intervenção pedagógica voltada para a aquisição da linguagem escrita deve envolver o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, outros estudos, como o de Rego e Buarque (1997), confirmaram ser o desenvolvimento da consciência fonológica um facilitador da aquisição de regras ortográficas.

A correlação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita também foi investigada e confirmada por Capovilla, Capovilla e Silveira (1998), ao estudarem as habilidades fonológicas de crianças da pré-escola, do primeiro e do segundo ano, no início, no meio e no fim do ano escolar.

A eficácia do trabalho interativo com a consciência fonológica também foi testada e comprovada em um estudo de caso com portadores de distúrbios motores ou de fala severos, realizado por Capovilla *et al.* (1998). Os autores demonstraram uma melhora significativa da consciência fonológica de uma mulher portadora de paralisia cerebral.

Gombert (2003), por sua vez, analisou as capacidades metalinguísticas a partir de uma discussão de aprendizagens explícitas, como a aprendizagem da leitura, e apontou a intervenção pedagógica como o caminho para se promover o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Pensando na importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalinguística nos anos iniciais, Barrera e Maluf (2003) realizaram um estudo longitudinal sobre a influência das consciências fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita em crianças do primeiro ano do ensino fundamental, avaliando-as no início e no final do ano escolar. Com isso, confirmaram a existência de correlações significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita.

Há também a pesquisa de Guimarães (2003), que avaliou a relação entre consciência fonológica e o desempenho na leitura e na escrita através de atividades de segmentação fonológica, de caracterização fonológica e de subtração de fonema inicial. O

estudo revelou uma estreita correlação entre dificuldades na leitura e na escrita e defasagem nos níveis de consciência fonológica, principalmente na habilidade de identificar e de manipular fonemas.

Com relação à investigação dos efeitos de programas de intervenção em problemas referentes à aquisição da leitura e da escrita e as contribuições possíveis das habilidades metalinguísticas, especialmente as metafonológicas, destacam-se autores como Capovilla e Capovilla (1997; 2000), Capellini e Ciasca (2000), Santos e Maluf (2004), Diniz (2008) e Cysne (2012).

Ao avaliarem o efeito do trabalho iterativo com a consciência fonológica sobre habilidades fonológicas em crianças da pré-escola ao segundo ano do ensino fundamental, Capovilla e Capovilla (1997) demonstraram um aumento significativo dessas habilidades. O estudo durou 18 semanas, desenvolvendo-se e avaliando, entre outras habilidades, as de julgamento de rimas e de aliterações, de síntese, de segmentação, de manipulação e de transposição silábicas e fonêmicas.

Capellini e Ciasca (2000) também utilizaram a metodologia de trabalho iterativo com a consciência fonológica, só que com crianças que apresentavam distúrbios específicos de leitura/escrita e distúrbios de aprendizagem, com idades variando entre oito e doze anos. O resultado da pesquisa apontou que houve melhoras significativas na escrita dos participantes, demonstrando que o treino da consciência fonológica estimula as consciências metafonológicas.

Por sua vez, Santos e Maluf (2004), ao pesquisarem sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da escrita em pré-escolares, também comprovaram que a consciência fonológica pode facilitar o início da aprendizagem da linguagem escrita e se desenvolver através de planos de intervenção. Além disso, as autoras ressaltaram a necessidade de inclusão, na formação de professores alfabetizadores, dos conhecimentos relacionados às habilidades metalinguísticas e suas contribuições na alfabetização.

Têm-se, ainda, as pesquisas de Diniz (2008) e de Cysne (2012), que se propuseram a investigar a influência de programas de intervenção baseados em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem. O primeiro estudo visou ao domínio das habilidades metafonológicas e metassintáticas, sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em crianças do segundo ano do ensino fundamental, com idades entre oito e doze anos; e o segundo, o

domínio da consciência fonológica em crianças do primeiro ciclo com dificuldades de leitura e escrita.

Ambos os trabalhos concluíram pela efetividade do programa de intervenção que, segundo as autoras, constitui uma importante implicação pedagógica: a possibilidade de recuperação de atrasos na escrita de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental através de treino em consciência fonológica, em situação real de sala de aula.

Apesar da importância incontestável da realização das pesquisas descritas, é possível perceber que a maioria dos trabalhos privilegiou crianças em aquisição da leitura e da escrita, ou casos de distúrbios e de transtornos de aprendizagem, demonstrando uma lacuna de trabalhos com propostas de intervenção em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em que persiste uma escrita não ortográfica. Fato que justifica a realização do presente estudo.

A próxima seção trata de fenômenos fonológicos do PB, no sentido de possibilitar a compreensão da natureza dos “erros” ortográficos que os alunos cometem e, conseqüentemente, a formulação de um PEI, a fim de que se possa, pelo menos, minimizá-los, particularmente no que tange ao objeto de estudo desta pesquisa: o apagamento do -r final em verbos no infinitivo.

## 2.4 Fenômenos fonológicos

Conforme Lamprecht (2004), o primeiro teórico a propor o conceito de fenômeno fonológico<sup>25</sup> foi Stampe, na década de 1970, quando o definiu como uma “operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresenta uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil” (STAMPE, 1973, p. 1, *apud* LAMPRECHT, 2004, p. 41).

Essas alterações sonoras, segundo Cagliari (2002, p. 99), “ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, e são explicadas através de regras que caracterizam [...]” os fenômenos fonológicos. Os fenômenos fonológicos constituem operações cognitivas realizadas pelo usuário da língua e manifestadas na fala (que podem ser transpostas para a escrita). Essas operações são sistemáticas e se configuram em categorias

---

<sup>25</sup> Em razão do arcabouço teórico adotado nesta pesquisa, optou-se pela denominação “fenômeno”, ao invés de “processo” (exceto nos casos em que o repertório teórico o adota), já que o conceito de processo implica em linearidade na evolução de um determinado fato, e o que se pretende aqui é focar no acontecimento em si, considerando-o como um evento não linear.

(subtração, adição, transposição e transformação) e suas respectivas subcategorias, conforme elencado a seguir.

Com base em diversos autores (SILVEIRA, 1971; CÂMARA JR., 1984; CAGLIARI, 2002; CAVALIERI, 2005; LAMPRECHT, 2004; BISOL, 2005; SILVA, 2011; SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2015), seguem os fenômenos fonológicos mais recorrentes no PB.

➤ **Fenômenos fonológicos por subtração (apagamento):** consistem na supressão de um segmento sonoro – consoante, vogal ou *glide*<sup>26</sup> – ou de uma sílaba inteira da palavra.

- **Aférese:** supressão de segmento sonoro inicial da palavra (Ex.: “estava” = [ 'tava]).
- **Síncope:** supressão de segmento sonoro no meio da palavra (Ex.: “árvore” = [ 'afivi]).
- **Apócope:** supressão de segmento sonoro final da palavra (Ex.: “olhar” = [o 'ʎa], “poste” = [ 'pɔʃtʃ]).
- **Monotongaço:** supressão do *glide* em um ditongo (Ex.: “peixe” = [ 'peʃi], “voltou” = [vow 'to]). A monotongaço também pode ser incluída na reestruturação silábica (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2015, p. 145), já que se trata de um caso de reiteração do padrão CV, em que a sílaba de estrutura CVV' se reestruturou para CV.
- **Crase:** supressão de uma de duas vogais idênticas (Ex.: “álcool” = [ 'awkow]). A crase pode ser sintática, quando a vogal final da primeira palavra é a mesma da palavra seguinte (Ex.: “asa azul” = [aza 'zu]). Este exemplo também apresenta um sândi externo<sup>27</sup> (juntura intervocabular).
- **Elisão:** supressão de vogal átona de duas vogais distintas (Ex.: “Teófilo” = [ 'tofilo]). A elisão pode ser sintática, quando a vogal final da primeira palavra é suprimida diante de vogal diferente na palavra seguinte (Ex.: “casa horrorosa” = [kazoho 'rɔza]) – outro caso de sândi externo.

<sup>26</sup>A palavra *glide* significa semivogal, representada também por V'. Aproveitando a ocasião, cabe informar que se optou por representar consoante, também por C; e vogal, por V.

<sup>27</sup>Segundo Cagliari (2002, p. 105), “o sândi [externo] é um fenômeno que ocorre nas fronteiras de palavras (juntura intervocabular)”.

- **Haplologia:** supressão de alguns segmentos numa sequência de sons semelhantes. A haplologia pode ser:
  - morfológica: segundo Câmara Jr. (1984, p. 134), quando uma de duas sílabas contíguas, iguais ou semelhantes, é suprimida em uma palavra (Ex.: “paralelepípedo” [parale<sup>l</sup>pipidu]); e
  - sintática: conforme Silveira (1971, p. 79), quando uma de duas sílabas iguais ou semelhantes é omitida na frase (Ex.: “caldo de cana” = [kawdʒi<sup>l</sup> kãna]) – mais um caso de caso de sândi externo.

➤ **Fenômenos fonológicos por adição (reforço):** consistem no acréscimo de um segmento à palavra, seja uma consoante, uma vogal ou um *glide*.

- **Prótese:** acréscimo de segmento sonoro inicial na palavra (Ex.: “lembrar” = [alẽ<sup>l</sup> bra]).
- **Epêntese:** acréscimo de segmento sonoro no meio da palavra (Ex.: “advogado” = [adevo<sup>l</sup> gadu]).
- **Paragoge:** acréscimo de segmento sonoro final na palavra (Ex.: “arroz” = [aho<sup>l</sup> zi]).
- **Ditongação:** acréscimo de um *glide* a uma vogal, numa sílaba. Ex.: “três” = [ˈtreɪ̯s]. A ditongação pode ser sintática, quando uma palavra terminada em vogal é seguida de outra que se inicia também por vogal, em que uma dessas vogais se torna *glide* (Ex.: “este aluno” = [estʃɹa<sup>l</sup> lũnu]). Este exemplo também constitui um caso de sândi externo.

➤ **Fenômenos fonológicos por transposição (comutação ou reestruturação silábica):** consistem na troca de posição de um segmento na mesma palavra. Pode ser de elementos segmentais (consoante, vogal) ou de elementos suprasegmentais (acento tônico).

- **Metátase:** troca de posição de um segmento numa mesma sílaba (Ex.: “perguntar” = [pregũ<sup>l</sup> ta]).

- **Hipértese:** troca de posição de um segmento em sílabas diferentes (Ex.: “vidro” = [ˈvɾidʊ]). Os casos em que há troca de um segmento de uma Coda<sup>28</sup> para outra são denominados **permuta** (Ex.: “lagartixa” = [laɦɣaˈtʃiʃa]).
- **Hiperbibasmo:** avanço ou recuo do acento de intensidade (Ex.: “rubrica” = [ˈhubrika]).

➤ **Fenômenos fonológicos por transformação (substituição):** consistem em transformações sofridas pelos segmentos sonoros na palavra.

- **Assimilação:** ocorre quando um segmento sonoro se torna semelhante a outro próximo. As assimilações podem ocorrer no que se refere ao(à):
  - **grau de vozeamento:** quando um segmento sonoro se torna vozeado ou desvozeado porque o segmento mais próximo é vozeado ou desvozeado, respectivamente (Ex.: “casca” = [ˈkaska], “mesmo” = [ˈmezmu]);
  - **nasalização:** quando a vogal anterior à consoante nasal se torna nasalizada, por assimilação do abaixamento do véu palatino do segmento sonoro nasal que a segue por conta do abaixamento antecipado do véu palatino (Ex.: “cama” = [ˈkãma]); ou
  - **harmonia vocálica:** assimilação de propriedades das vogais que ocupam a posição tônica pelas vogais átonas, principalmente as vogais pretônicas (Ex.: “menino” = [miˈnino], “coruja” = [kuˈruʒa]).
- **Dissimilação:** fenômeno fonológico contrário ao da assimilação, ocorre quando um segmento sonoro semelhante a outro se diferencia dele, em propriedades fonéticas (Ex.: “seriema” = [sariˈẽma]).
- **Desnasalação:** casos em que o segmento sonoro nasal perde a nasalização (Ex.: “falaram” = [faˈlaru]).
- **Palatização:** ocorre quando um segmento sonoro não palatal se realiza como palatal (Ex.: “família” = [faˈmiʎa]).

<sup>28</sup> Conforme Lamprecht (2004), trata-se do travamento silábico, não obrigatório no Português. É o segmento (ou segmentos) que, junto com o núcleo da sílaba, constitui a Rima (Ex.: na sílaba [ˈmah], a fricativa [h] está na posição de Coda).

- **Retroflexão:** ocorre quando um segmento sonoro não retroflexo se realiza como retroflexo (Ex.: “carta” = [ 'kaɾta]).
- **Rotacismo:** ocorre quando um segmento sonoro [l] é substituído por [r]. Ex.: “plantar” = [prã 'ta].
- **Labialização:** ocorre quando um segmento sonoro não labial se realiza como labial (Ex.: “marmita” = [maw 'mita]).
- **Lambdacismo:** ocorre quando um segmento sonoro não lateral se realiza como lateral (Ex.: “pirulito” = [pilu 'litu]).
- **Alçamento:** ocorre quando um segmento sonoro vocálico não alto (por exemplo, [ɛ], [e] e [ɔ], [o]) passa a se realizar como [i] e [u], respectivamente, em decorrência da elevação da altura da língua na articulação (Ex.: “esmola” = [iz 'mɔla]).
- **Abaixamento:** ocorre quando um segmento sonoro vocálico alto (por exemplo, [i] e [u]) passa a se realizar como [ɛ, e] e [ɔ, o], respectivamente, em decorrência do abaixamento da altura da língua na articulação (Ex.: “vive” = [ 'vɛvi]).
- **Enfraquecimento:** ocorre quando há redução do esforço muscular necessário para a articulação de segmentos sonoros fortes<sup>29</sup> (Ex.: “mulher” = [muy 'ɛ], “menino” [me 'ninu]).
- **Fortalecimento:** ocorre quando há fortalecimento do esforço muscular necessário para a articulação de segmentos fracos (Ex.: “teia” = [ 'teʎa]).

Destaca-se que há fenômenos fonológicos que desencadeiam a eliminação de uma oposição fonológica de um segmento sonoro em um ambiente específico. A esse fenômeno denominamos **neutralização** (Ex.: “jure” e “júri” = [ 'ʒuri] – perda da oposição fonológica que distingue as palavras “jure” e “júri”, em que há neutralização do traço referente à altura da língua entre [e] e [i]).

---

<sup>29</sup>Nathan (2008), *apud* Barbosa e Alves (2010, p. 59), apresenta hierarquia dos sons conforme escala de força, representada por níveis de ranqueamento desses sons. Assim, segundo o ranqueamento de Nathan, os sons oclusivos são considerados os mais fortes, seguidos por fricativos, nasais, *glides* e vogais.

Com a transposição dos fenômenos fonológicos para a escrita, é possível perceber a realização de tentativas pelos usuários da língua (em fase de alfabetização ou não) de simplificar as dificuldades de escrita que encontram quando ainda não dominam as convenções ortográficas, o que, segundo diversos autores (BORTONI-RICARDO, 2004; SIMÕES, 2006; CAGLIARI, 2009, entre outros), acaba levando-os a cometerem “erros” na escrita. Segundo os teóricos pesquisados, os “erros” ortográficos são inevitáveis, mas não aleatórios ou “indícios de incapacidade intelectual ou marca de incompetência linguística grave” (SIMÕES, 2006, p. 49).

No caso desta pesquisa, considera-se um tipo específico de apócope transposto para a escrita dos alunos – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo. Este tipo de apócope, que altera a estrutura silábica desses vocábulos, é um fenômeno produtivo em falantes do PB de várias regiões (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997; CALLOU; MORAES; LEITE, 1998; MOLLICA, 1998, 2003; TASCA, 2002; ZORZI, 2003; GOMES, 2006; HUBACK, 2006; BRANDÃO, 2008; MONARETTO, 2009; PERINI, 2010; HORA; PEDROSA; COSTA, 2010; SILVA, 2014; TORRES; OLIVEIRA, 2015, entre outros), principalmente da área investigada. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, alguns trabalhos que tratam do fenômeno supracitado.

## 2.5 O apagamento do -r final em verbos no infinitivo

O fenômeno fonológico chamado apócope, relacionado ao apagamento de -r em posição de coda silábica<sup>30</sup> é um fenômeno que tem sido muito discutido na literatura linguística a partir dos anos 1970. Apesar disso, segundo Huback (2006, p. 12), não se trata de um fenômeno recente ou exclusivo do PB. De acordo com a autora, existem registros sobre a variação do /R/, especialmente do apagamento desse segmento, em textos do escritor Gil Vicente (século XVI), quando da sua tentativa de retratar o contraste entre a fala das pessoas comuns (sem o registro do -r) e a fala dos portugueses (grafia padrão). A autora também destaca a ocorrência do fenômeno em línguas como o francês e o espanhol, além do português de Portugal.

---

<sup>30</sup> A sílaba, segundo Silva (2014, p. 76), é “como um movimento de força muscular que intensifica-se [*sic*] atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá redução regressiva desta força”. Como a sílaba é composta de *onset* e Rima, sendo a Rima dividida em núcleo e coda, conforme a autora, é na coda que ocorre essa redução na emissão de ar, contribuindo, portanto, para o fenômeno do apagamento na fala, muitas vezes transposto para a escrita.

No Brasil, os primeiros registros do apagamento do -r final datam do século XIX (TORRES; OLIVEIRA, 2015, p. 200), evoluindo para um uso mais amplo, independentemente de classe social ou nível de escolaridade. Callou, Moraes e Leite (1998) já haviam verificado o apagamento da vibrante em posição final de vocábulo na fala de falantes cultos e concluíram que o fenômeno não possui marca de classe social, não sendo, portanto, estigmatizado. Perini (2010, p. 344), por sua vez, afirma, sobre o -r em final de verbos, que ele “[...] é normalmente omitido, de maneira que *partir* e *parti* se pronunciam da mesma maneira, e *quer* se pronuncia [ 'kɛ]. Essa omissão não é característica da fala ‘inculta’, mas é universal no Brasil, em todas as regiões e todas as classes sociais”.

Segundo Mollica (1998), o fenômeno do apagamento é um processo que acontece em todo o território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, mas que não parece oferecer qualquer estigma social a quem o utiliza oralmente.

Várias são as hipóteses que tentam justificar a ocorrência desse fenômeno, mas a principal diz respeito ao recurso utilizado pelo falante de simplificar a pronúncia de determinadas palavras, seguindo a tendência de maior produtividade do padrão silábico CV em línguas como a língua portuguesa. Conforme Simões (2006),

A presença de uma semivogal ou de uma consoante após a vogal (no declive silábico) promove certo abafamento do som vocálico. Isto resulta em um complicador de pronúncia. O falante comum busca então a simplificação da sílaba, o apagamento de seu travador, quer vocálico, quer consonantal. Assim, formas terminadas em -or (como cantador) realizam-se como em -ô (como cantado). O mesmo processo se dá em relação aos infinitivos verbais em geral: -ar > -á; -er > -ê; -ir > -i. (SIMÕES, 2006, p. 66)

Para Oliveira (2001, p. 91), “[...] o apagamento do (r) final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação, podendo ser condicionado por fatores linguísticos e sociais”. De acordo com Torres e Oliveira (2015), os fatores linguísticos mais considerados na análise de processos fonológicos, em geral, são, entre outros, extensão do vocábulo, classe de palavra, contexto precedente, contexto subsequente, tonicidade, sonoridade, classe morfológica e posição do vocábulo. Entre os fatores extralinguísticos, estão idade, escolaridade, profissão, sexo/gênero e gêneros textuais.

Analisando a instabilidade e a canonicidade silábica do português e sua influência na aprendizagem da escrita, Alvarenga e Oliveira (1997) defendem a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba, sendo a coda considerada como a posição fraca ou

instável, passível de um grande número de variações na fala e na escrita. Para os autores, é de se esperar que a sílaba CV seja, do ponto de vista da aprendizagem, a estrutura silábica mais fácil, devendo ser a sílaba que o aprendiz espera encontrar nas primeiras abordagens da escrita. Assim, concluem que, “[...] se é verdade que a oralidade interfere na escrita, que é tomada, inicialmente, como uma codificação da fala, então podemos prever com bastante precisão onde é que as variações de escrita irão ocorrer mais fortemente” (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997, p. 156).

Costa (2010) confirma a teoria da instabilidade e canonicidade silábica, ao constatar ser a posição de coda o constituinte da estrutura silábica que possui maior liberdade para apresentar variação, pelo fato de ser também o mais instável na sílaba. Além disso, segundo a autora, há no PB uma forte tendência para a supressão da consoante -r em posição pós-vocálica, já que o falante, instintivamente, segue em direção ao padrão canônico da sílaba, que é uma consoante e uma vogal, sendo esse fato fortemente marcado na oralidade, ocorrendo mais nas formas verbais infinitivas e em posição final de palavra.

O fenômeno em questão também foi investigado por Oliveira (1983, 1997) sob duas perspectivas diferentes. Na perspectiva neogramática<sup>31</sup>, Oliveira (1983) afirmou tratar-se de “um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico” (OLIVEIRA, 1983, p. 89, tradução nossa), concluindo que o -r final tende a ser mais apagado em verbos que em nomes, e mais em contexto externo que interno.

Já na ótica difusionista<sup>32</sup>, Oliveira (1997) conclui pela prevalência da teoria difusionista sobre a neogramática, na medida em que consegue justificar fatos como a gradualidade lexical da mudança sonora e a ausência de ambiente fonético como condicionador da mudança. Gomes (2006, p. 83) ressalta a pertinência de se considerar a ausência de consoante em coda em verbos como possibilidade de representação mental dessa estrutura. Bortoni-Ricardo (2006, p. 269), por sua vez, afirma haver no PB, por exemplo, “uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais [...] e nas formas

<sup>31</sup> O modelo neogramático concebe a mudança sonora separada em três partes: 1. as mudanças sonoras não têm exceções; 2. as mudanças sonoras são condicionadas apenas por fatores fonéticos; 3. as mudanças sonoras são foneticamente graduais e lexicalmente repentinas (OLIVEIRA, 1991, p. 1), sendo que (1) correspondente a casos devidos à analogia, (2) ao modelo gerativo clássico, e (3) inferência a partir de 1 e 2. Ou seja, todas as palavras que contenham um determinado som são modificadas do mesmo modo e ao mesmo tempo.

<sup>32</sup> Modelo de explicação para mudanças sonoras proposto por Wang (1969, 1977), que defende “a palavra e não o som como a unidade básica da mudança, além de, ao contrário do modelo neogramático, conceber as mudanças como foneticamente abruptas e lexicalmente graduais (isto é, os itens lexicais vão aderindo à mudança paulatinamente, havendo momentos de competição entre a forma antiga e a inovadora), não condicionadas por regras fonológicas, mas por aspectos lexicais (como frequência de ocorrência, que torna o item mais ou menos vulnerável à mudança), considerando-se, ainda, as irregularidades como esperadas, já que o léxico vai se modificando gradativamente.” (HUBACK, 2006, p. 15).

verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba.” Ou seja, conclui-se pela palavra como unidade de observação, e não o fonema.

Diante dos resultados alcançados pelos trabalhos descritos, algumas implicações pedagógicas são inevitavelmente levantadas.

Zorzi (2003, p. 29), por exemplo, lembra que existe uma relação entre o grau de consciência fonológica em que se encontra o aprendiz e as hipóteses formuladas por ele em sua escrita. Assim, para que o professor possa conduzir o aluno à correção do “erro” ortográfico de omissão do -r em posição de coda silábica, é necessário que o aluno tenha alcançado o nível silábico de sua consciência fonológica, ou seja, ser capaz de “segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras.”

Mollica (2003), por sua vez, atenta para a importância de haver uma ação pedagógica firme e insistente no trato com os fenômenos variáveis da língua – orais e/ou escritos – no sentido de se conscientizar a comunidade escolar sobre a influência da oralidade na escrita e sua implicação na ocorrência de “erros” ortográficos. Daí a necessidade de ajudar os alunos a refletirem sobre a língua em uso, principalmente quando eles começam a conviver com a modalidade escrita.

Alvarenga e Oliveira (1997, p. 156) sugerem “uma prática onde [sic] se parta do conhecimento que o aprendiz já tem de sua própria língua (falada) e se trate a aquisição da escrita como um processo (e não como a simples transferência de um produto final, que o professor já tem e que o aprendiz (ainda) não tem)”. Além disso, alertam para a necessidade de o material didático a ser utilizado em sala de aula ser estruturado em termos dos fatos da fala.

Por fim, Bortoni-Ricardo (2006, p. 268) ressalta que os professores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do aprendiz com as convenções da língua em sua modalidade escrita.

Assim, considerando a ideia de que, “para explicar o funcionamento da escrita no seu estágio inicial de aprendizagem, é necessário antes ter compreendido como funciona a língua em sua modalidade oral” (TASCA, 2002, p. 31), elencam-se, na próxima seção, os principais “erros” ortográficos relacionados à influência da oralidade na escrita, dentre outros.

## 2.6 A oralidade e os “erros” ortográficos

Uma das principais funções da escrita é regulamentar a diversidade linguística, de forma a convencionar o seu uso social. Nesse sentido, Mollica (2016) destaca o caráter normatizador da escrita:

[...] os sistemas de escrita possuem um caráter normatizador de tal modo que muitos traços variáveis da fala desaparecem. São realizações fonéticas diferentes, marcadores regionais ou indicadores sociais, com equivalência de sentido que se reduzem a um grafema, como é o caso das vibrantes e sibilantes pós-vocálicos. (MOLLICA, 2016, p. 17-18).

Contudo, a autora pondera que, dado o fenômeno do multilinguismo, a tentativa de criar-se um sistema único para representar as línguas jamais será alcançada, visto que é clara a pressão da oralidade sobre a variação e a mudança linguística, o que gera inevitáveis consequências na escrita. A fala constitui, portanto, uma força tal que ocasiona modificações nos padrões de uso, incorrendo em alguns dos chamados “erros” ortográficos, quando transferidos para a escrita.

Quanto ao conceito de “erro”, Mollica (2016, p. 31) compartilha do entendimento de Bortoni-Ricardo (2006): seu conceito deve se relacionar à atitude adotada para sua análise. Assim, segundo a autora, se a atitude assumida é prescritivista, “todos os empregos linguísticos desajustados à norma gramatical ou ao padrão culto da língua serão considerados erros, que devem ser combatidos e eliminados nos enunciados falados e escritos”; ou seja, nessa perspectiva, o “erro” é encarado como uma falha que deve ser corrigida. Porém, ao se assumir uma atitude descritivista, “os empregos atípicos e certos padrões de uso serão considerados naturais ou inadequações (na hipótese de se considerar o padrão culto como referência)”. Nessa última perspectiva, o “erro” é tido, portanto, como uma espécie de degrau que permite o acesso à construção do conhecimento, que pode ser, por isso, monitorada.

No que se refere ao fenômeno da aprendizagem, com base na psicologia piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1985) discutem sobre o processo de construção do conhecimento e apresentam a teoria dos níveis de leitura e de escrita como reflexo do desenvolvimento cognitivo do sujeito em interação com o objeto do conhecimento, num processo não de aprendizagem, mas de apropriação. Ou seja, “um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 275). Dessa forma,

segundo as autoras, os níveis de apropriação do sistema alfabético são identificados a partir da perspectiva do aprendiz, isto é, de hipóteses e conceitos que ele vai construindo em sua interação com o objeto “escrita”.

Assim, é de fundamental importância a compreensão da natureza das hipóteses (estratégias) dos aprendizes, distinguindo, entre os “erros”, aqueles que, de fato, servirão como subsídio para a construção do conhecimento.

Na perspectiva de entender o “erro” como uma hipótese, Cagliari (2009) realizou reflexões e pesquisas a respeito das dificuldades linguísticas encontradas na escrita dos alunos, propondo a aplicação dos princípios linguísticos na interpretação e na solução dessas dificuldades. Assim, analisando alguns desvios na escrita de crianças, concluiu que os “erros” encontrados realmente revelam hipóteses sobre possíveis usos dos sistemas de escrita e da relação letra e som, e que, portanto, o que a criança busca ao “errar” é desenvolver na escrita a mesma força de autocorreção que usava quando aprendia a falar.

Assume-se, nesta pesquisa, uma atitude descritivista, ao se considerar que, quando os “erros” ortográficos aparecem na escrita dos alunos, demonstram, além do desconhecimento de regras, um trabalho cognitivo de hipotetização, já que se acredita que eles estejam, nesse momento, refletindo sobre as possibilidades de representação da língua, ainda que usando, como base, o conhecimento da língua oral que já possuem.

Cagliari (2009) conclui ainda que o trabalho de hipotetização do aluno só é possível quando se permite que ele escreva livremente, posto que aqueles que só escrevem palavras que já dominam podem até errar pouco na ortografia, mas executam um trabalho mecânico que lhes acrescenta muito pouco e que contribui para limitar sua capacidade de se expressar espontaneamente através da linguagem. Assim, para o autor, a aquisição da língua escrita deve conter a mesma naturalidade da aquisição da língua oral, inclusive no que se refere às tentativas que resultam em “erros”. O que não acontece no contexto da sala de aula, onde se costuma impor um modelo sem possibilidades para experimentação e descobertas do aluno.

Bortoni-Ricardo (2005) também critica a postura da escola, que ignora as experiências trazidas pelos alunos. Ao tratar da influência da fala na escrita, ela destaca a precariedade de acesso dos alunos à norma culta em suas vivências cotidianas, além da força imposta pelo dialeto do qual fazem uso:

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfosintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) salienta a importância das contribuições da linguística, no que tange ao aparato teórico e metodológico disponibilizado, para análise de “erros”, permitindo, inclusive, a elaboração de material didático apropriado aos desvios identificados, o que corrobora a relevância do presente estudo.

Mollica (2016, p. 17) também ressalta a necessidade e a possibilidade de inovação dos instrumentos pedagógicos a partir das contribuições da linguística: “aliada a uma abordagem comunicativa em que predominem ações pedagógicas de cunho funcional, as reais dificuldades passam a ser destacadas e sanadas de forma eficiente”. Afinal, as produções escritas dos alunos tendem a revelar o alcance do conhecimento ainda não consolidado, permitindo o seu “mapeamento” e o conseqüente avanço.

Assim, partindo da ideia de sistematicidade e de previsibilidade dos “erros” ortográficos, vários autores (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990; OLIVEIRA, 2005; BORTONI-RICARDO, 2005; ZORZI, 2007; CAGLIARI, 2009; SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2015) sugerem uma classificação por categorias. Entre as diversas propostas de categorização existentes, este estudo utilizou a de Oliveira (2005) para a análise dos “erros” ortográficos selecionados como amostra, por considerá-la mais objetiva e didática. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, as três categorias levantadas pelo autor:

No Grupo 1, englobam-se as dificuldades referentes à própria natureza da escrita alfabética, sendo, por isso, mais perceptíveis na escrita dos alunos. São casos em que uma letra é traçada incorretamente, ou algo é utilizado no lugar do alfabeto oficial.

- **Escrita pré-alfabética:** o aluno ainda estaria no início da aquisição da escrita, ainda não teria passado da hipótese silábica para a alfabética. Por esse motivo, casos desse tipo costumam assustar pela aparência. Apesar disso, apresentam fácil solução, através de estratégias que levem o aluno a mudar sua hipótese sobre a representação das estruturas sonoras (Ex.: ‘cledro’ por “calendário”, “olpiemu” por “o lápis é meu”).

- **Troca de letra por semelhança de traçado:** a semelhança visual entre algumas letras (-p/-b, -m/-n, -p/-q) costuma confundir alguns alunos, que acabam traçando-as de forma inadequada (Ex.: “noda” por “moda”), ou, ainda, por distração (Ex.: “z, я”).
- **Troca de letra pela mudança de sons:** casos em que o aluno apresenta dificuldade em fazer distinções auditivas. Costuma acontecer durante algumas atividades de sala de aula, especialmente os ditados, já que os alunos tendem a repetir, de forma sussurrada, as palavras ditadas, comprometendo, assim, a sonoridade delas, incorrendo na troca de letras sonoras por suas correspondentes surdas (Ex.: “cheito” por “jeito”, “cato” por “gato”).

O Grupo 2, por sua vez, apresenta as dificuldades mais importantes, conforme o autor. São elas as listadas a seguir.

- **Dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre os sons e os grafemas:** o aluno ainda não consegue estabelecer as relações básicas entre alguns sons e alguns grafemas que possuem relação direta e regular. O /f/, por exemplo, é representado graficamente apenas por -f, independentemente da sua posição na palavra (Ex.: “faca”, “alfinete”, “enfeite”). Trata-se de um tipo de dificuldade de escrita mais raro de ocorrer (Ex.: o aluno escreve a palavra “bola” como “cava”).
- **Dificuldade em conceber algumas convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons:** ocorre quando o aprendiz desconhece algumas regras invariantes (Ex.: o aluno escreve corretamente a palavra “gota”, mas escreve “gitara” em vez de “guitarra”). Observa-se o desconhecimento das regras invariantes para a escrita do /g/ diante do /i/, além do /r/ entre vogais. Outros exemplos de dificuldades dessa natureza são as transgressões relacionadas à representação de dois fonemas por um mesmo grafema, conforme o contexto (Ex.: grafema -r representando o /h/ em início de palavras = “rato”, ou representando o /r/ entre vogais = “cara”); um mesmo fonema representado por dois grafemas (Ex.: o /h/ representado por -rr entre vogais e nos demais contextos), além de vogais nasalizadas representadas por dígrafo (Ex.: “venda”, limpo”, “fim”). Em casos como esse, Oliveira (2005) ressalta a necessidade de o professor incentivar o aluno a descobrir as regras responsáveis por essas grafias.

- **Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas:** trata-se da influência da fala na escrita que ocasiona “erros” ortográficos, seja por relações opacas<sup>33</sup> (Ex.: “sou” para “sol”; “fala” para “falar”), seja em casos de neutralização (Ex.: “mezmo” para “mesmo”), ou ainda em fenômenos de monotongação ou de ditongação (Ex.: “pego” para “pegou”, “cantoura” para “cantora”).
- **Transgressão de formas dicionarizadas:** trata-se do problema mais difícil de ser enfrentado, tanto pelo aluno quanto pelo professor, já que se refere às grafias de natureza totalmente arbitrárias, ou seja, não existem regras que ajudem no controle da escrita ou justificativas oriundas da influência da oralidade ou do dialeto do aprendiz. São casos, portanto, aprendidos individualmente e que requerem um trabalho de memorização muito grande, através de leituras e de consultas ao dicionário (Ex.: o aluno escreve “sinto”, ao se referir ao utensílio “cinto”, e vice-versa). Nesse caso, o autor chama a atenção para a ineficácia do chamado “treino ortográfico”, já que não promove o recurso ao significado e ao contexto de ocorrência da palavra ou das palavras em questão.

Por fim, no Grupo 3, estão incluídos os problemas que vão além da relação som e grafema, abrangendo dificuldades na representação gráfica de palavras, casos de hipercorreção, além das ocorrências acidentais que podem manifestar-se pelo esquecimento ou pelo acréscimo de letras.

- **Dificuldades na escrita das sequências das palavras:** são os casos em que a forma como a palavra é dividida na fala não corresponde à divisão realizada na escrita (Ex.: “derrepente” por “de repente”, “pra quela” por “para aquela”).
- **Hipercorreção:** o caso mais comum desse tipo de desvio é a escrita das formas verbais na 3ª pessoa do passado com -l final, ao invés de “u” (Ex.: “sail” e “abril”, por “saiu” e “abriu”). Aqui, o autor salienta ser preciso que o professor promova o entendimento,

---

<sup>33</sup> Entende-se por opaca a relação entre fonema e fone quando o fonema em questão admite mais de um fone (pronúncias diferentes). Assim, quando o fonema é pronunciado de um único modo (Ex.: /v/ = [v]), tem-se uma relação transparente (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 40)..

nos alunos, de que se trata de uma flexão verbal<sup>34</sup>, isto é, uma marca de tempo e de pessoa que sempre deve ser escrita com -u no final, e nunca com -l, posto ser o verbo a única classe que pode ser conjugada.

- **Casos acidentais:** como o próprio nome já prevê, trata-se de casos esporádicos que, em si, não possuem a explicação de sua ocorrência (Ex.: “sofrinerto” para “sofrimento”).

Segundo Oliveira (2005, p. 42), é vantajoso categorizar os “erros”, em razão de assim “[...] se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica”.

Dessa forma, considera-se de fundamental importância a análise e a categorização dos “erros” encontrados, no intuito de possibilitar a monitoração da construção do conhecimento ortográfico, visto que permite o estabelecimento de estratégias mais pontuais de recuperação ou de desenvolvimento dos aprendizes. Nesse sentido, apresentam-se, na próxima seção, algumas propostas de trabalho com a ortografia, conforme o conceito de “erro” adotado neste estudo.

## 2.7 O ensino de ortografia

Ao tratar da aprendizagem da escrita em diferentes ortografias, Soares (2016, p. 88) destaca o fato de que algumas línguas que se igualam por adotarem o princípio alfabético diferenciam-se nas formas de representação dos fonemas em grafemas. É o que ocorre, por exemplo, na língua portuguesa, que, embora seja uma língua de base alfabética como várias outras (francês, italiano etc.), se diferencia das demais quanto às relações que estabelece entre o seu sistema fonológico e o seu sistema ortográfico. Tais diferenças acabam gerando, conseqüentemente, algumas especificidades, no que tange ao ensino e à aprendizagem da sua forma escrita.

Nesse sentido, Seymour, Aro e Erskine (2003), e Seymour (2005), *apud* Soares (2016, p. 88), salientam algumas características ortográficas como sendo as que mais podem exercer algum efeito sobre a aprendizagem da escrita, a saber: “a natureza da estrutura silábica da língua e sua correspondente representação na escrita, e a natureza das relações que

---

<sup>34</sup> Morais (2010) apresenta situações de ensino e aprendizagem focando casos como esse, dentro das regularidades morfológico-gramaticais, considerando não se tratar de uma regularidade contextual.

se estabelecem entre fonemas e grafemas”. Contudo, para Soares (2016), talvez seja o nível de complexidade dessas relações fonema/grafema o aspecto que mais influencia na aprendizagem da escrita. Segundo Soares (2016),

[...] as escritas alfabéticas têm sido classificadas pelo critério da maior ou menor complexidade das correspondências entre fonemas e grafemas – pelo critério de sua profundidade ortográfica. [...] Assim, são *transparentes* as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são *opacas* as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrárias (SOARES, 2016, p. 89).

Assim, conforme a autora, à medida que ortografias, como a do português, vão se afastando da transparência, o efeito de regularidade passa a se relativizar, somando-se às correspondências biunívocas (aquelas totalmente regulares) outras alternativas (quando, por exemplo, um fonema é representado por mais de um grafema, ou um grafema representa diferentes fonemas).

Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 288) define ortografia com sendo “o sistema de grafia considerada correta, quando outras grafias seriam possíveis”, partindo da diferenciação que Ferreiro (2013, p. 249) faz entre ortografia e sistema gráfico: “se uma escrita alfabética fosse totalmente regular, ou seja, se tivesse uma correspondência biunívoca entre letras e sons, essa escrita teria um sistema gráfico, mas não se poderia falar de ortografia”.

A ideia de uma grafia correta, segundo Bagno (2011, p. 353), refere-se a uma “padronização corporificada em uma ortografia oficial, que é fruto de um gesto político, determinada por decreto e resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”. Ou seja, o que é considerado correto do ponto de vista da ortografia parte não só de representações biunívocas, mas também de representações convencionais, numa tentativa, por exemplo, de neutralizar pronúncias possíveis de uma mesma palavra.

Pode-se dizer, portanto, que o “erro” ortográfico acontece durante a transição da escrita alfabética para a escrita ortográfica, considerando os níveis de desenvolvimento propostos por Ferreiro (1985, 1990a, 1990b, 2013, e outros)<sup>35</sup> baseados na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Conforme Ferreiro (1990b),

---

<sup>35</sup> Teoria inicialmente sistematizada por Ferreiro e Teberosky (1985) e revisada por Ferreiro (1990a, 1990b) através da síntese dos níveis em três períodos (pré-silábico, silábico e alfabético), com detalhamento das etapas no desenvolvimento lógico da criança para a compreensão da escrita.

A etapa final da evolução é o acesso aos princípios do sistema alfabético. A criança conseguiu compreender como opera esse sistema, isto é, quais são suas regras de produção. Essa etapa final, nesse caso como em outro, é, contudo, também a primeira de um outro período. De fato, muitos problemas ficam ainda por resolver, principalmente os problemas de ortografia, que surgirão em primeiro plano. Uma nova distinção se impõe a partir de então, entre os problemas da escrita propriamente dita e os problemas de ortografia. Estes só começam uma vez captados os princípios de base do sistema alfabético, o que em nada lhes retira a importância. (FERREIRO, 1990b, p. 63-64).

Nesse sentido, Morais (2010) salienta a razoabilidade de muitos dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos serem considerados, portanto, compreensíveis do ponto de vista da evolução na aquisição da escrita, podendo revelar ainda diferentes níveis de conhecimento do aprendiz<sup>36</sup>. Ele destaca a importância da mediação do professor através de um trabalho reflexivo e sistemático sobre a escrita no ensino de ortografia, de forma a incentivar uma atividade consciente no aluno sobre a representação gráfica e suas possibilidades:

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma” (MORAIS, 2010, p. 28).

Ao tratar da “questão dos métodos de alfabetização, no que se refere à faceta linguística da aprendizagem inicial da escrita”, Soares (2016, p. 120-121) destaca a necessidade da conciliação dos paradigmas construtivista e fonológico no processo de ensino e aprendizagem, visto que eles explicam e orientam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança, somando-se na compreensão desse processo. Assim, segundo a autora, enquanto o paradigma construtivista esclarece o percurso conceitual da criança em direção à compreensão do princípio alfabético, particularmente nas ortografias transparentes, o fonológico esclarece e direciona o percurso da criança para o domínio das normas ortográficas de sua língua, independentemente do nível de profundidade da ortografia.

Assim, analisando os desafios que a aprendizagem da norma ortográfica propõe à criança, considerando ainda a natureza dos “erros” geralmente cometidos por elas, Soares

---

<sup>36</sup> Para Morais (2010, p. 30), é possível que o aluno simplesmente não perceba que a forma como escreveu é errada, mas também pode ocorrer de o aluno apresentar certo avanço ao levantar dúvidas, quando, por exemplo, pergunta qual a forma correta ou escreve a mesma palavra de formas diferentes; ou ainda, autocorrigir-se, demonstrando ter avançado em seus conhecimentos.

(2016, p. 296) classifica as relações fonema-grafema na ortografia do PB como regulares, regulares contextuais e irregulares.

As relações regulares, segundo Soares (2016, p. 297), “são aquelas em que um fonema é representado por um, e apenas um, grafema, indiferentemente de sua posição na palavra” (QUADRO 2). Tratam-se das “relações biunívocas, que normalmente não oferecem dificuldade para a criança que já se tornou alfabética”.

Quadro 2 – Relações regulares fonema-grafema

Consoantes		
Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	-p	“príncipe”, “porta”, “pluma”, “apartamento”
/b/	-b	“boca”, “abóbora”, “bronca”, “blasfêmia”
/f/	-f	“foto”, “frito”, “afogar”, “flanela”
/v/	-v	“vidro”, “favor”, “lavoura”, “vela”
/m/	-m	“mola”, “cama”, “amor”, “amigo”
/n/	-n	“novo”, “cano”, “anão”, “nunca”
Vogais		
/a/	-a	“avó”, “cabra”, “maca”, “sofá”
/e/	-e	“mês”, “medo”, “cabelo”, “Pedro”
/ɛ/	-e	“pedra”, “panela”, “café”, “Eva”
/o/	-o	“avô”, “boca”, “bobo”, “tricô”
/ɔ/	-o	“avó”, “horta”, “corta”, “ócio”
/u/	-u	“urubu”, “útil”, “uva”, “humanidade”
/i/	-i	“imitar”, “igual”, “igreja”

Fonte: Adaptado de Soares (2016, p. 297; 306) pela pesquisadora.

As relações regulares contextuais, por sua vez, consideram o lugar de ocorrência do fonema na palavra, sendo regulares “porque, embora um mesmo fonema possa ser representado por mais de um grafema, cada representação é previsível, determinada pelo contexto” (SOARES, 2016, p. 299). Seguem, no Quadro 3, as principais relações regulares contextuais, conforme a autora.

Quadro 3 – Relações regulares contextuais

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/k/	-c	antes de -a, -o, -u	“cacho”, “saco”, “cubo”
	-qu	antes de -e, -i	“queijo”, “quilo”
/g/	-g	antes de -a, -o, -u	“gato”, “gosto”, “gula”
	-gu	antes de -e, -i	“guerra”, “guitarra”
/h/		no início da palavra	“rito”, “rei”, “rato”
	-r	no fim de sílaba	“carta”, “morte”, “curva”
	-rr	entre vogais	“carroça”, “farra”
/r/		entre vogais	“caro”, “fera”, “hora”
	-r	em sílaba CCV	“cobrança”, “greve”
/l/		no início de sílaba	“luva”, “vale”, “livro”
	-l	no fim de sílaba	“sol”, “calmo”, “farol”

Fonte: Adaptado de Soares (2016, p. 299) pela pesquisadora.

Quanto às relações irregulares, também conhecidas como relações arbitrárias, Soares (2016, p. 300) apresenta algumas ponderações por conta da falta de unanimidade nas classificações feita por alguns teóricos. Assim, de acordo com a autora, enquanto uns postulam que os fonemas /z/, /s/, /ʃ/ e /ʒ/ são “casos em que um fonema pode ser representado por diferentes grafemas, sem que haja regra que defina a relação correta segundo a norma ortográfica”, outros apontam para somente um deles (/ʃ/) como totalmente imprevisível, considerando o restante dos fonemas como previsíveis pelo contexto, portanto, arbitrários apenas parcialmente.

Morais (2010) é um dos autores que aponta para essa arbitrariedade parcial, apresentando algumas propostas de intervenção que consideram não só a regularidade contextual que, para ele, engloba as palavras cuja grafia é definida pela localização do som dentro da palavra (Ex.: no contexto entre duas vogais, deve-se grafar -rr como em “barro”; no contexto antes de -p e -b, deve-se grafar -m e não -n etc.), mas também a regularidade morfológico-gramatical, em que se encaixam as palavras cuja grafia é ligada à sua natureza gramatical (Ex.: uso de -z, e não de -s, nos substantivos “realeza” e “beleza”, que são derivados de adjetivos; ou de -ss, e não de -s ou de -c, em “falasse” e “partisse”, por serem flexões de verbos no imperfeito do subjuntivo) – (QUADRO 4).

Quadro 4 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais

<b>Casos presentes em substantivos e adjetivos (formados por derivação)</b>		
<b>Grafia</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Exemplos</b>
-esa, -ês	adjetivos que indicam origem	“holandesa”, “portuguesa”, “holandês”, “português”
-eza	substantivos derivados de adjetivos	“beleza”, “pobreza”
-l	coletivos	“canavial”, “cafezal”
-s	adjetivos	“carinhoso”, “famoso”
-c	substantivos terminados com o sufixo -ice	“chaticice”, “meninice”
-c ou -ç	substantivos derivados terminados com os sufixos - ência, -ança e -ância	“ciência”, “esperança”, “importância”
<b>Casos presentes nas flexões verbais</b>		
-u	3ª pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo)	“falou”, “perdeu”, “caiu”
-ão	3ª pessoa do plural no futuro	“falarão”, “perderão”, “cairão”
-am	3ª pessoa do plural em todas as outras formas verbais	“falaram”, “perderam”, “caíram”
-ss	flexões do imperfeito do subjuntivo	“falasse”, “perdesse”, “caísse”
-r	infinitivos	“falar”, “perder”, “cair”

Fonte: Adaptado de Morais (2010, p. 41-42) pela pesquisadora.

Morais (2010) também trata dos casos de irregularidade (Ex.: escrita de palavras como “hoje” e “honesto” que, por razões etimológicas ou usuais, são grafadas com -h; ou a palavra “cinto” que, quando se refere ao utensílio do vestuário, deve ser grafada com -c, e não -s) (QUADRO 5). Sobre estes últimos casos, o autor explica que não há muito o que se compreender, sendo necessário lançar mão da memorização que, segundo ele, pode ser otimizada através da consulta a modelos (locais onde sabemos que determinada palavra está escrita da maneira correta) e/ou a dicionários (que envolve conhecer a forma como as palavras estão nele organizadas e como procurar um termo flexionado, por exemplo) e/ou, ainda, determinando com a turma um grupo de palavras mais frequentes entre os alunos para servir de fonte de consulta da forma correta de escrita.

Quadro 5 – Relações irregulares fonema-grafema

Fonema	Grafema	Exemplos
/ʒ/	-j (diante de qualquer vogal)	“jeito”, “jiló”, “juventude”
	-g (diante de -e ou -i)	“gentil”, “girafa”, “magia”
/z/	-s	“mesa”, “análise”, “famoso”
	-z	“azar”, “azul”, “azeite”
	-x	“exemplo”, “exame”, “exílio”
	s (início de palavra)	“segredo”, “soja”, “sino”
	c (antes de -i e -e)	“cipó”, “cedo”, “cidade”
	-s	“osso”, “assíduo”, “assalto”
/s/	-c	“prece”, “dócil”, “doce”
	-ç	“carroça”, “açúcar”, “peça”
	-c	“nascer”, “crescer”, “descer”
	-sç	“nasça”, “cresça”, “desça”
	-x	“auxílio”, “sintaxe”, “máximo”
	-xc	“exceto”, “excelência”, “exceção”
	-ch	“chaveiro”, “bicho”, “cachorro”
/ʃ/	-x	“faxina”, “lixo”, “enxada”

Fonte: Adaptado de Soares (2016, p. 302) pela pesquisadora.

Quanto ao planejamento e a condução das situações didáticas, Morais (2010) elenca alguns princípios que ele aconselha como fundamentais para o sucesso do ensino e da aprendizagem de ortografia, a saber: 1. presença da reflexão em todos os momentos de escrita; 2. espontaneidade na escrita dos alunos; 3. nomenclatura gramatical não é requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); 4. discussão coletiva dos conhecimentos que os alunos expressam; 5. registro escrito das descobertas dos alunos (regras, listas de palavras etc.); 6. atividades desenvolvidas coletivamente (pequenos grupos ou em duplas); 7. definição de metas, considerando-se a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Assim, o autor apresenta algumas sugestões de práticas pedagógicas contemplando situações de sistematização do ensino e da aprendizagem da ortografia, como os ditados interativos, as releituras, com focalização, e as reescritas com correção e/ou transgressão. A ideia das atividades alicerça-se no objetivo de ultrapassar o caráter verificador de “erros” e acertos, para a promoção da reflexão sobre a escrita de algumas palavras que

constituem “desafios ortográficos” para os alunos, interrompendo a atividade para discussões coletivas sobre a grafia dessas palavras. Nessa primeira linha de propostas de atividades, são consideradas palavras dentro de contextos, o que pressupõe o trabalho com textos.

A outra linha, com palavras descontextualizadas (fora de textos), tem como propostas jogos em que os alunos devem relacionar palavras que sigam a mesma regra ortográfica (Ex.: “carro”, “sorriso” e “arranha”, ou “caro” e “parada”), desafios de encontrar em revistas e jornais palavras que se encaixem em grupos com uma determinada característica ortográfica, entre outras atividades. Há ainda o recurso de propor a escrita propositalmente errada de palavras cuja ortografia siga uma regularidade. Enfim, atividades que envolvam correspondências regulares diretas, regulares contextuais e morfológico-gramaticais, além de irregulares, tendo como objeto palavras sem contextos.

Com base no que foi apresentado, é possível perceber que, ao contrário do que muitos pensam, aprender ortografia não é uma questão apenas de memorização. É preciso que se compreenda a organização da norma ortográfica, no sentido de se entender quais correspondências fonema/grafema são regulares (portanto, que o aluno pode compreender) e quais são irregulares (exigem memorização), compreendendo, assim, a natureza dos “erros” possíveis, de forma a permitir a elaboração de atividades de intervenção mais eficazes.

Enfim, com a visão geral da Linguística Cognitiva e dos Modelos Baseados no Uso (Modelo de Redes, Fonologia de Uso e Modelo de Exemplares), bem como dos estudos sobre consciência fonológica e da natureza do ensino e da aprendizagem da ortografia, apresenta-se o próximo capítulo, que trata da metodologia adotada nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, apresenta-se, inicialmente, a descrição do universo da pesquisa e o *corpus* obtido a partir de um diagnóstico. Posteriormente, é descrita a proposta de intervenção, que contemplou a dificuldade ortográfica mais recorrente entre os informantes: a interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas, especificamente o apagamento do -r final em verbos no infinitivo.

A proposta supracitada foi baseada nos pressupostos teóricos discutidos no capítulo anterior e pautada na metodologia de um estudo de caso, na perspectiva da pesquisa-ação.

#### 3.1 Universo e delineamento da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencente à rede pública de ensino e situada dentro do Centro de Internação do Adolescente de Montes Claros (MG) – Centro Socioeducativo Nossa Senhora Aparecida (CSENSA)<sup>37</sup> – que atende a adolescentes do sexo masculino e se localiza no bairro Distrito Industrial, região norte da cidade.

Assim como tantas outras escolas estaduais, essa também oferece turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (regular e EJA), porém, com um número reduzido de alunos por turma (máximo de 10 alunos), obedecendo a critérios de segurança exigidos pela Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), à qual o Centro é vinculado.

Outra prática determinada pela SEDS refere-se ao remanejamento oportuno dos alunos quanto a turmas e/ou turnos sempre que a equipe especializada julga necessário, seja por questões de segurança (alunos provenientes de facções criminosas diferentes), seja por necessidade de atendimentos especializados (pedagogia, psicologia, assistência social, serviços de odontologia e enfermagem, entre outros), seja devido a horários de visitas de familiares que, muitas vezes, vêm de outras cidades da região.

Além disso, vale ressaltar a alta rotatividade de entrada e de saída dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa e que frequentam a escola, visto que o

---

<sup>37</sup> O CSENSA é uma das unidades de internação definitiva e internação provisória da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), vinculada à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS).

período de internação deles é relativo ao ato infracional cometido, podendo variar entre 6 meses e 3 anos. Assim, é comum alunos começarem a frequentar as aulas após o início do ano letivo e/ou serem desligados do sistema socioeducativo (e, portanto, da escola) antes do término do ano letivo.

Atualmente, são dezesseis turmas de Ensino Fundamental e Médio distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A maioria desses estudantes apresenta baixo desempenho em todas as disciplinas, já que não frequentavam a escola antes de serem apreendidos, implicando grande defasagem idade/ano escolar.

A estrutura física da escola é constituída por nove salas de aula, um laboratório de informática com dez computadores conectados à Internet, uma biblioteca com acervo limitado e uma quadra coberta para a prática de esportes. Os recursos tecnológicos disponíveis são um *notebook*, um projetor de multimídia, um aparelho de som, uma televisão e um aparelho de DVD.

Devido ao número reduzido de alunos, a escola dispõe apenas de uma supervisora para os dois turnos, além do diretor, não existindo, portanto, vice-direção. O corpo docente, por sua vez, é formado por 19 professores, entre efetivos e designados. São profissionais graduados e pós-graduados, alguns cursando mestrado. Na disciplina de Língua Portuguesa, apenas duas professoras são efetivas e encontram-se cursando mestrado: uma, no Profletras, e a outra, no Mestrado em Letras: Estudos Literários, ambos oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros.

O universo desta pesquisa foi constituído por alunos que estão cursando o sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e EJA em 2016.

Devido à grande rotatividade de alunos na escola, foram escolhidos, como amostra, 3 alunos do turno vespertino, pertencentes ao 6º ano do Ensino Fundamental II, com previsão de saída mais tardia do regime e que apresentaram, na produção textual diagnóstica, dificuldades ortográficas. São alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos, com defasagem idade/ano escolar.

Por medida de segurança do CSENSA e de aspectos éticos, não são permitidas informações detalhadas sobre os adolescentes atendidos pela instituição. Por essa razão, os alunos que compuseram a amostra deste estudo foram tratados como informantes 1, 2 e 3. Nesse sentido, segue a descrição do perfil social de cada aluno pesquisado, conforme a situação escolar atual.

Quadro 6 – Perfil social dos informantes

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Número de repetências</b>	<b>Tempo sem estudar</b>
<b>Informante 1</b>	18	6º ano	1	5 anos
<b>Informante 2</b>	15	6º ano	0	4 anos
<b>Informante 3</b>	17	6º ano	0	4 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Constata-se, através do Quadro 6, que, embora todos os informantes estejam atualmente cursando o 6º ano, o informante 1 é o aluno mais velho e com mais tempo fora da escola, além de ter sido o único a repetir um ano; os demais informantes estão na faixa de 15-17 anos e possuem o mesmo tempo fora da escola, sem repetência.

Por estar inserida em um programa de pós-graduação mestrado profissionalizante, esta pesquisa é de natureza aplicada, podendo ser classificada, quanto aos objetivos, como explicativa, uma vez que visa investigar a influência de um trabalho de intervenção baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica através da utilização do *software* “Pedro no Parque de Diversões”, como subsídio metodológico para o trabalho de consolidação das habilidades metafonológicas nos níveis silábico e intrassilábico, além de atividades escritas complementares que contemplem a interferência das estruturas do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas (categoria de “erros” ortográficos proposta por Oliveira (2005), referente à dificuldade mais recorrente nos alunos pesquisados – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo).

No que se refere aos procedimentos técnicos a serem utilizados, esta pesquisa se classifica como ação e participante. Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como um modo de pesquisa social, de base empírica, que é concebida e desenvolvida em estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos, estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa, em nível de captação da informação.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores e os participantes envolvidos na situação atuam de modo cooperativo ou participativo. A participação desses sujeitos é imprescindível para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Ao diferenciar a pesquisa-ação da pesquisa participante, Thiollent (2011) afirma que toda pesquisa-ação pode ser classificada como do tipo participante, todavia, o inverso nem sempre é possível. Para uma pesquisa ser classificada como pesquisa-ação, é preciso

haver uma ação realmente relevante, digna de investigação científica em sua elaboração e condução. O papel ativo do pesquisador na resolução dos problemas identificados, bem como o acompanhamento e a avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas são características primordiais da pesquisa-ação, que exige uma relação participativa entre pesquisadores e indivíduos envolvidos na situação em estudo. Por sua vez, a pesquisa participante envolve a interação entre os pesquisadores e os membros das situações investigadas, ao contrário de uma pesquisa tradicional, em que a população pesquisada é considerada passiva.

Outros procedimentos técnicos utilizados foram: a pesquisa bibliográfica, no intuito de consultar e de revisar materiais já elaborados sobre o tema abordado; o estudo de caso, com a utilização de técnicas de observação direta pelo pesquisador, para o conhecimento aprofundado e a interação com o grupo em estudo; e a pesquisa experimental, através de um diagnóstico (fase pré-PEI) que detectou as dificuldades ortográficas dos alunos pesquisados, apontando a mais recorrente. Após o diagnóstico da dificuldade mais recorrente, foi realizada uma intervenção ativa por parte do pesquisador, com a aplicação de um PEI para a confirmação ou a refutação das hipóteses levantadas.

Gil (2002) define estudo de caso como “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54), sendo seus resultados apresentados na condição de hipóteses, e não de conclusões.

Esse tipo de pesquisa caracteriza-se, portanto, pelo estudo de um caso que consiste no objeto de observação, aplicando-se quando o pesquisador tem o interesse de observar a ocorrência do fenômeno no campo social, e não o discutir apenas do ponto de vista da teoria. Além disso, esta pesquisa consta de um delineamento experimental em três fases: diagnóstica, PEI e pós-PEI.

A próxima subseção descreve o diagnóstico realizado e a forma como os dados foram tratados nessa fase.

### 3.2 Diagnóstico e coleta de dados

A coleta de dados da fase diagnóstica foi realizada através da observação participante e da aplicação de uma atividade escrita, no dia 2 de setembro de 2016, pela própria professora-pesquisadora, constando de uma produção de texto em que os alunos recontaram, por escrito, o enredo do filme “Menina de ouro”<sup>38</sup>. Essa atividade foi escolhida por contemplar uma prática que costuma ser prazerosa para os alunos, por envolver a exibição de filmes e por ocasionar o reconto espontâneo. O filme foi escolhido por fazer parte de um projeto em andamento na escola.

As dificuldades ortográficas observadas nos textos produzidos pelos alunos foram então analisadas, considerando-se a categorização de “erros” ortográficos proposta por Oliveira (2005), que prevê a classificação dos fenômenos do ponto de vista da relação estabelecida pelo aluno entre sons e grafemas da escrita ortográfica, na elaboração de hipóteses sobre a construção da escrita, conforme Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias de “erros” ortográficos

Categorias de “erros” ortográficos	Subcategorias
<p><b>Categoria 1</b> (Dificuldades mais visíveis)</p>	<p><b>A-</b> Escrita pré-alfabética</p> <p><b>B-</b> Troca de letra por semelhança de traçado</p> <p><b>C-</b> Troca de letra pela mudança de sons</p>
<p><b>Categoria 2</b> (Dificuldades mais importantes)</p>	<p><b>D-</b> Dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre os sons e os grafemas</p> <p><b>E-</b> Dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons</p> <p><b>F-</b> Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas</p> <p><b>G-</b> Transgressão de formas dicionarizadas</p>
<p><b>Categoria 3</b> (Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema)</p>	<p><b>H-</b> Dificuldade na escrita das sequências das palavras</p> <p><b>I-</b> Hipercorreção</p> <p><b>J-</b> Casos acidentais</p>

Fonte: Adaptado de Oliveira (2005, p. 43-47) pela pesquisadora.

<sup>38</sup> **Menina de Ouro.** Direção: Clint Eastwood. Produção: Warner Bros, Lakeshore Entertainment, Malpaso Productions, Albert S. Ruddy Productions, Epsilon Motion Pictures, Manaus, 2004, DVD.

A partir dessa análise, houve a categorização e a subcategorização dos “erros” ortográficos encontrados, de acordo com o Quadro 7, que foram também quantificados em relação à sua frequência de tipo e à frequência de ocorrência, no sentido de se descobrir a natureza e a frequência dos “erros” cometidos e de permitir a escolha do caso de maior ocorrência para a elaboração das atividades do PEI, atendendo, assim, de forma mais pontual e eficaz, às dificuldades dos alunos.

Dessa forma, foi possível perceber que as dificuldades ortográficas mais observadas dizem respeito à interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas (como, por exemplo, apagamento de -r final em infinitivo, monotongação, apagamento de sílaba átona e ditongação). Assim, decidiu-se por abordar no PEI o de maior ocorrência, no caso, o apagamento de -r final em verbos no infinitivo.

Após a análise do que foi encontrado na fase diagnóstica, foi elaborado então o PEI, configurando-se como a segunda fase da pesquisa, conforme descrição a seguir.

### **3.3 Intervenção e coleta de dados**

Com o diagnóstico das principais dificuldades ortográficas dos alunos do Ensino Fundamental II de uma escola de Montes Claros, foi proposta uma intervenção, no sentido de, pelo menos, minimizar a dificuldade mais recorrente entre eles – o apagamento de -r final em verbos no infinitivo. Buscou-se, através da análise desse diagnóstico, descobrir a natureza dos “erros” de escrita cometidos para, então, destacar a subcategoria de alta frequência e elaborar atividades que atendessem pontualmente à dificuldade destacada. Assim, chegou-se à subcategoria 2F, referente à interferência das características estruturais do dialeto ao qual pertence o aluno na relação entre os sons e os grafemas, ao se considerar a alta frequência de “erros” ortográficos dessa natureza na escrita de todos os informantes, especificadamente os casos de apagamento de -r final em verbos no infinitivo.

Vale ressaltar que foi adotada a classificação dos “erros” ortográficos proposta por Oliveira (2005), e a intervenção segue, além do uso do *software*, a proposta de atividades relacionada às regularidades ortográficas morfológico-gramaticais de Moraes (2010), dado que se coadunam e que contemplam o apagamento de -r final em verbos no infinitivo. Além disso, esclarece-se que o assunto, objeto desta pesquisa de intervenção, foi trabalhado no decorrer das sessões sobre ortografia, não sendo, portanto, apresentado em uma única

exposição, mas de forma interativa, a partir das reflexões dos alunos que foram promovidas através de situações de uso propostas pela professora na execução do PEI.

O *software* “Pedro no Parque de Diversões” é um jogo elaborado pela empresa CTS-Informática<sup>39</sup> que objetiva desenvolver a consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico, contemplando as habilidades de segmentação, síntese, contagem, identificação, inclusão, exclusão e substituição. Apresenta um suporte de multimídia bidimensional (em 2D) composto de recursos audiovisuais e cenários interativos, de fácil navegação.

O jogo narra o passeio de um menino chamado Pedro a um parque de diversões. Ele é convidado a escolher entre nove diferentes brinquedos, cada um estimulando uma habilidade de consciência fonológica, a saber: 1) Carrossel: síntese silábica; 2) Circo: segmentação e contagem silábica, 3) Xícaras: detecção silábica, 4) Tiro ao alvo: identificação de rima; 5) Reino dos jacarés: identificação de sílaba inicial, medial e final; 6) Jogo do palhaço: identificação de palavra que não rima; 7) Jogos eletrônicos: exclusão silábica; 8) Trem Fantasma (brinquedo com três fases: Múmia, Bruxa e Frankenstein): inclusão e identificação da posição silábica, exclusão e substituição de sílaba<sup>40</sup>; 9) tobogã: formação de palavras a partir de sílaba dada, síntese silábica e transposição silábica (FIGURA 4).

Conforme Santos (2008), as tarefas propostas pelo jogo foram elaboradas de forma a contemplar: o tipo de unidades a serem estimuladas (poli ou monossílabas); o contexto no qual as sílabas estão inseridas (*onset* simples ou complexo); a posição que a unidade silábica ocupa na palavra e na pseudopalavra (inicial, medial, final); a quantidade e o tipo de operações cognitivas exigidas (sintetizar, contar, comparar e identificar – o que combina e/ou não – segmentar, incluir, excluir, substituir e transpor); e a presença ou a ausência de apoio visual e auditivo.

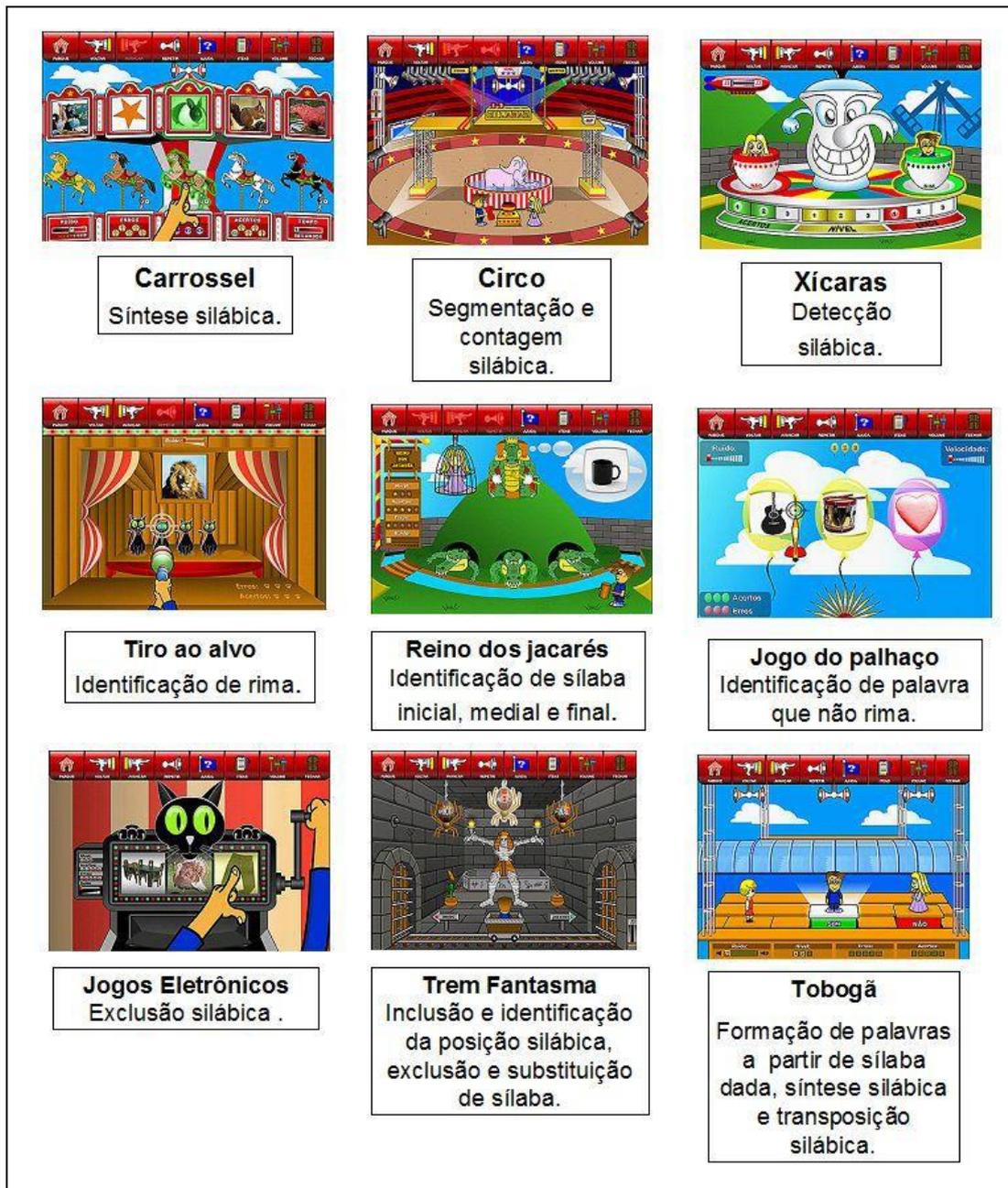
Dessa forma, em cada brinquedo e atividade do *software*, o aluno/jogador é convidado a brincar/jogar com Pedro, usando, para isso, diferentes habilidades fonológicas. Por exemplo, no brinquedo Circo, o jogador deve ouvir uma palavra, identificar o número de sílabas corretamente e, para que o elefante atravessasse a corda sem cair na água, bater, com uma marreta, no botão quantas vezes forem necessárias, no intuito de indicar o número de sílabas da palavra ditada. Durante a tarefa, são apresentadas palavras variando de uma a cinco sílabas. O jogador é incentivado, assim, a desenvolver a habilidade de segmentação e de contagem de

<sup>39</sup> **CTS Informática:** empresa que, desde 1997, desenvolve soluções em softwares para as áreas de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Pedagogia/Psicopedagogia/Neuropsicologia (<http://www.ctsinformatica.com.br>).

<sup>40</sup> O brinquedo “Trem fantasma” apresenta 3 fases, portanto, 3 atividades diferentes, a saber: Jogo da Múmia, Jogo da Bruxa e Jogo do Frankenstein.

sílabas. No jogo Xícaras, por sua vez, o jogador deve responder às perguntas feitas pelo bule clicando na xícara do “sim” ou na xícara do “não”. A tarefa vai ficando mais complexa à medida que vai aumentando o número de sílabas ou variando a posição da sílaba da palavra dada (Ex.: o narrador pergunta: “Tem vô em vovô?”. O jogador deve clicar na xícara do “sim”). O jogador vai desenvolvendo, assim, a habilidade de detecção silábica. Segue a Figura 5, que ilustra a correspondência entre os brinquedos do parque e as habilidades desenvolvidas por eles.

Figura 5 – Habilidades desenvolvidas pelos brinquedos do parque



Vale ressaltar a importância das atividades com o *software* neste estudo, uma vez que se espera comprovar o que diz a literatura no que tange à hipótese de maior eficácia de um trabalho conjunto de desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizagem da escrita ortográfica, conciliando-se, assim, os paradigmas construtivista e fonológico no processo de ensino e aprendizagem da escrita, sobretudo em seu estágio inicial, mas também nos anos finais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa.

As atividades referentes ao trabalho paralelo ao *software*, por sua vez, contemplam aspectos contextuais (ditados interativos, releituras de textos com focalização e reescrita com transgressão ou correção) e não contextuais (palavras fora de contextos, envolvendo verbos no infinitivo – regularidade morfológico-gramatical) da ortografia do PB. Essas atividades foram baseadas nas atividades interventivas de ortografia propostas por Morais (2010) que, ao discutir o ensino e a aprendizagem da ortografia, apresenta algumas contribuições didáticas para uma possível e necessária inovação, focando na natureza do objeto que se aprende (a norma ortográfica) e na forma como é aprendida.

Assim, o PEI foi organizado em 5 sessões (detalhadas a seguir), com 2h/a cada uma, intercalando o desenvolvimento das habilidades metafonológicas (ou consciência fonológica), através do *software* “Pedro no parque de diversões”, e o trabalho com a ortografia propriamente dita, através de atividades relacionadas à interferência das características estruturais do dialeto ao qual pertence o aluno na relação entre os sons e os grafemas, especificamente, o apagamento do -r final em verbos no infinitivo.

Na 1ª sessão, o *software* “Pedro no parque de diversões” foi apresentado aos alunos, já que, embora autoexplicativo, se julgou necessária a mediação da professora pesquisadora no detalhamento das tarefas, principalmente diante das lacunas de aprendizagem prováveis nos alunos, decorrentes do tempo que eles passaram longe da escola.

Assim, nesse primeiro encontro, os alunos foram convidados a conhecer toda a história (sem interrupções) do passeio que o menino Pedro faz ao parque de diversões, bem como a participarem de todas as atividades na sequência apresentada pela narração. O objetivo dessa ação foi diagnosticar as atividades que revelavam maiores dificuldades aos alunos, no sentido de serem repetidas posteriormente. Nos encontros subsequentes, o enredo do passeio de Pedro não foi repetido, apenas as atividades selecionadas, para não cansar os alunos, posto se tratar de uma história direcionada ao público infantil, e os alunos em questão serem adolescentes.

Segue a descrição de cada uma das atividades na sequência em que aparecem no *software*:

Jogo 1 – Carrossel (Habilidade metafonológica trabalhada: síntese silábica)

O narrador apresenta pedaços de uma palavra e pede que o jogador/aluno clique na figura correspondente ao significado da palavra pretendida (Ex.: o narrador diz: DRA-GÃO e o jogador/aluno aponta na gravura do dragão).

Jogo 2 – Circo (Habilidade metafonológica trabalhada: segmentação e contagem)

Ao ouvir uma palavra, o jogador/aluno deve identificar o número de sílabas para que o elefante faça a travessia sobre a corda sem cair na água. As palavras apresentadas variam de uma a cinco sílabas (Ex.: o narrador diz: CADEIRA, e o jogador/aluno deve bater com a marreta no botão separando a palavra em sílabas).

Jogo 3 – Xícaras (Habilidade metafonológica trabalhada: detecção silábica)

O bule realiza perguntas às quais devem ser respondidas pelo jogador/aluno, que aponta para a xícara do sim ou do não. A tarefa vai ficando mais complexa à medida que se aumenta o número de sílabas, ou pela posição que a sílaba ocupa nas palavras (Ex.: o narrador pergunta: “Tem ‘lá’ em bola?”, e o jogador/aluno aponta a xícara do sim).

Jogo 4 – Tiro ao alvo (Habilidade metafonológica trabalhada: rima – categorização)

Com uma pistola de água, o jogador/aluno deve acertar o gato que pronunciar a palavra que rime com a gravura apresentada. A tarefa vai ficando mais complexa à medida que se vai aumentando o número de gatos (Ex.: o narrador fala através do gato 1: cão, e do gato 2: vaca. O jogador/aluno deve acertar o gato que fala a palavra vaca, pois a gravura apresentada é uma faca).

Jogo 5 – Reino dos jacarés (Habilidade metafonológica trabalhada: identificação silábica)

A partir de uma imagem apresentada, o jogador deve acertar uma marretada no jacaré que falar uma palavra que possua uma sílaba em comum com a palavra representada pela imagem (Ex.: o narrador fala através do jacaré 1: pomada, do jacaré 2: palavra; e do jacaré 3: café. A imagem apresentada é de uma vaca. Assim, o jogador/aluno deve marretar o jacaré 3).

Jogo 6 – Jogo dos balões (Habilidade metafonológica trabalhada: não rima)

Alguns balões com figuras começam a subir. O jogador/aluno deve estourar com dardos os balões com figuras que não rimam com a palavra dada. A tarefa vai ficando mais complexa à medida que o número de balões e a velocidade de subida aumentam (Ex.: o narrador fala a palavra café. O jogador/aluno deve acertar o balão com a figura de um óculos).

Jogo 7 – Jogos eletrônicos (Habilidade metafonológica trabalhada: exclusão silábica)

O narrador dita algumas palavras existentes ou não e o jogador/aluno deve identificar outra palavra dentro da palavra ditada. A tarefa vai ficando mais complexa conforme a posição da palavra escondida (Ex.: o narrador dita a palavra “fé”, e apresentam-se as figuras de uma mola, de um carro e de café. O jogador/aluno deve apontar a figura do café).

Jogo 8 – Trem fantasma (atividade composta de três fases):

- Jogo da múmia (Habilidade metafonológica trabalhada: inclusão e identificação silábica)

O narrador questiona sobre a posição de uma palavra dada, em que houve o acréscimo de outra palavra, ocasionando a formação de uma nova palavra. Há três aranhas com as inscrições início, meio e final que deverão ser escolhidas e apontadas pelo jogador/aluno (Ex.: o narrador pergunta: “Em que parte da palavra pato foi acrescentada a palavra sapa para formar a palavra sapato?”. O jogador/aluno deve apontar para a aranha com a inscrição “início”).

- Jogo da Bruxa (Habilidade metafonológica trabalhada: exclusão)

O narrador questiona sobre o pedaço da palavra dada que pode ser retirado para formar uma outra palavra. O jogador/aluno deve identificar a sílaba que, uma vez retirada, permite a formação de uma nova palavra. As possibilidades são apresentadas sobre as figuras de três livros (Ex.: o narrador pergunta: “Qual pedaço da palavra gaivota foi retirado para formar a palavra gaita?”. O livro 1 apresenta a sílaba “to”; o livro 2, “ne”; e o livro 3, “vo”. O jogador/aluno deve apontar o livro 3).

- Jogo do Frankenstein (Habilidade metafonológica trabalhada: substituição)

Através da substituição de sílabas de uma palavra dada, o jogador/aluno deve identificar as palavras formadas (Ex.: o narrador pergunta: “Na palavra fada, se trocarmos a sílaba “da” por “ca”, encontramos: flauta (teto 1), cabra (teto 2), faca (teto 3)”. O jogador/aluno deve indicar o teto 3).

Jogo 9 – Tobogã (Habilidade metafonológica trabalhada: transposição, síntese e formação de palavras)

Essa atividade apresenta três níveis de complexidade. No nível 1, o narrador dita as sílabas de uma palavra, e o jogador/aluno deve descobrir qual a palavra formada. No nível 2, o jogador/aluno deve descobrir se há a formação de novas palavras quando as sílabas forem invertidas. E, no nível 3, cada personagem diz uma sílaba, e o jogador/aluno deve destacar dois personagens para a formação de uma palavra (Ex.: o primeiro personagem apresenta a sílaba “fo”; o segundo personagem, a sílaba “ti”, e o último, “lha”. O jogador/aluno deve destacar os personagens 1 e 3 para formar a palavra “folha”).

A 2ª sessão deu início às atividades ortográficas relacionadas ao fenômeno do apagamento do -r final em verbos no infinitivo, tendo como ponto de partida a repetição das atividades em que mais apresentaram dificuldades no *software*. Assim, apresentou-se, como primeira atividade, o Estudo do texto “O sapo e o escorpião”, de Heloisa Prieto<sup>41</sup> (ANEXO B).

A escolha por um texto já conhecido para o ditado não é por acaso. Segundo Morais (2010, p. 86), “se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido”. Isso evita que o texto seja usado apenas como pretexto para aferir erros e acertos. Além disso, permite que os alunos leiam o texto previamente, possibilitando que construam significados, ativando, assim, a reflexão que será necessária durante a focalização e a discussão das dificuldades ortográficas.

A segunda atividade contemplou um ditado interativo, que, diferentemente do ditado convencional, é feito com pausas para a reflexão. As pausas são propostas pelos próprios alunos ou direcionadas pelo professor, através de perguntas. Assim, convida-se o aluno a focalizar e a discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas pelo professor ou levantadas durante a atividade. No caso deste estudo, foram adotados os dois

---

<sup>41</sup> PRIETO, Heloisa. O livro dos medos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 25. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 193.

procedimentos, por se acreditar que conciliar dificuldades pré-selecionadas pelo professor e outras levantadas pelos alunos promove flexibilidade na condução da atividade.

A terceira atividade, por sua vez, promoveu a releitura dos textos dos alunos com focalização no apagamento do -r final em verbos no infinitivo, discutindo-se as situações de emprego do -r no final de verbo infinitivo. Assim, após a identificação dos casos de apagamento, os alunos reescreveram seus textos, fazendo as devidas correções (Atividade 4: Reescrita com correção).

O próximo passo (Atividade 5) foi propor aos alunos o preenchimento de um quadro de verbos (sugeridos) no infinitivo, de forma que eles elencassem as palavras em duas colunas, observando a posição da sílaba tônica (oxítonas/paroxítonas), deixando os verbos com -r final na primeira coluna – referente aos verbos na forma infinitiva – e os sem -r final na segunda coluna – conjugando os verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (APÊNDICE A). A ideia era fazê-los perceberem a transformação semântica das palavras através da mudança da posição da sílaba tônica e da presença/ausência de -r final ortograficamente. Assim, os alunos compararam as palavras apresentadas inicialmente às palavras resultantes da transformação e elaboraram, em seguida, uma regra de uso da letra -r. Essa regra foi inserida no quadro de regras ortográficas para o uso do -r final em verbos no infinitivo em construção.

Segundo Morais (2010, p. 111), o registro escrito das regularidades descobertas pelos próprios alunos potencializa a tomada de consciência sobre os princípios gerativos, isto é, “regras que nos levam a ter segurança quando escrevemos certas correspondências letra-som”. Assim, ao “materializar suas conclusões num quadro de regras coletivo, os alunos podem mais facilmente voltar ao que pensaram, reanalizando e reelaborando seus conhecimentos”.

Por fim, na Atividade 6, foi apresentado aos alunos um quadro de situações de uso de -r em forma infinitiva e sem o uso de -r em formas flexionadas – 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (APÊNDICE B). Foram sugeridas, então, frases com lacunas a serem preenchidas com palavras fornecidas pela pesquisadora para, em seguida, ser formulada uma regra de uso de -r final em infinitivo.

Todos os procedimentos supracitados, referentes às atividades da segunda sessão, foram repetidos nas sessões posteriores. Assim, na terceira sessão, a exemplo do que ocorreu na segunda, os alunos repetiram as atividades que mais apresentaram dificuldades no *software* antes de iniciarem as atividades relacionadas ao fenômeno estudado, passando, em seguida, às

atividades propostas para o estudo de texto, desta vez com o texto “Infância”, de José Paulo Paes<sup>42</sup> (ANEXO C).

O mesmo ocorreu, portanto, nas demais sessões (4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, respectivamente) com os textos “Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?”<sup>43</sup> (APÊNDICE C) e Ditados populares atualizados (ANEXO D).

Após a realização do PEI, foi aplicada uma produção textual, assim como na fase diagnóstica, mas, dessa vez, para a avaliação da intervenção (pós-PEI), no intuito de comparar a escrita dos alunos antes e depois do trabalho de intervenção e avaliar se as dificuldades ortográficas encontradas antes da intervenção foram, pelo menos, minimizadas. Dessa vez, o filme exibido foi “No coração do mar”<sup>44</sup>, escolhido por conter uma história de aventura (gênero apreciado pelos alunos e que, por isso, poderia gerar mais espontaneidade na escrita).

Os dados coletados na fase pós-PEI foram tratados de forma semelhante aos da fase diagnóstica, sendo analisados, categorizados e subcategorizados, conforme proposta de Oliveira (2005), para, então, serem também quantificados de acordo com a frequência de tipo e frequência de ocorrência dos “erros” cometidos, no sentido de possibilitar a comparação das informações obtidas, sua discussão e as considerações finais.

Os dados coletados antes e depois da intervenção foram, portanto, analisados quantitativa e qualitativamente. Em uma abordagem quantitativa, os dados são analisados estatisticamente; por sua vez, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador necessita de um trabalho de campo intensivo, pois é imprescindível um contato direto com o ambiente e com o objeto de estudo em questão.

Seguem, no próximo capítulo, a apresentação e a análise do *corpus* selecionado através da atividade diagnóstica aplicada na primeira fase desta pesquisa e da atividade avaliativa aplicada na fase final do estudo.

---

<sup>42</sup> LISBOA, Henriqueta *et al.* Varal de poesia. São Paulo: Ática, 2003. p. 35. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 56. Adaptado.

<sup>43</sup> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 221.

<sup>44</sup> **No coração do mar**. Direção: Ron Howard. Produção: Brian Grazer, Edward Zwick, Joe Roth, Paula Weinstein, Will Ward, Warner Bros, Manaus, 2015, DVD.

## **4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados deste estudo, tendo como base os textos obtidos na fase pré-intervenção (diagnóstica) e na fase pós-intervenção (avaliativa).

Os resultados da fase diagnóstica são descritos e analisados na seção 4.1, apresentando-se os “erros” ortográficos encontrados na escrita dos informantes, considerados individual e coletivamente, por ocasião da identificação e da categorização dos dados, incluindo a tabulação quanto à frequência de tipo e à frequência de ocorrência.

Em seguida, de forma análoga, são descritos e analisados os resultados da fase pós-intervenção (seção 4.2), realizando-se a comparação entre os resultados obtidos nas duas fases supracitadas.

### **4.1 Diagnóstico: descrição e análise do *corpus***

São apresentadas, a seguir, as versões digitadas dos manuscritos dos alunos e, na sequência, as cópias dos textos na íntegra, para posterior análise e categorização dos “erros” ortográficos encontrados.

Os fenômenos identificados nos textos foram destacados na versão digitada para melhor visualização pelo leitor. Seguem os textos obtidos na fase diagnóstica.

Texto - Informante 1

a menina de ouro

Era uma vez a menina de ouro que queria a luta Bokiz, ela queria entra na academia de Bokiz e ela trabalhava muito para entra cento dia ela foi testa luta ela não queria sai da academia para aprende Fracki todo dia via ela mais nao queria ensina ela a luta e ele viu que ela tinha taletto e ensinou aluta ai ela aprendeu queria surbinu Rigriz e lutou e veceu a luta ai ela continuo a treina ai cento dia Fracki queria leva ela para luta e Las Vegas ai autima luta ela tava ganhando ai ela tomou uma pacada na cabeça e pediu a memoria não cosiquenha mexe nada pediu vou vimento e tava quase moredo e farki não quatava ver ela desse jeito apicou vacina nela e cabou moredo e frack ninguem mais via ele mais cabou sumido

a menina de ouro  
 Era uma vez a menina de ouro que queria a luta Bokiz ela queria entra na academia de Bokiz e ela trabalhava muito para entra cento dia ela foi testa luta ela não queria sai da academia para aprende fracki todo dia via ela mais nao queria ensina ela a luta e ele viu que ela tinha taletto e ensinou a luta ai ela aprendeu queria surbinu Rigriz e lutou e veceu a luta ai ela continuo a treina ai cento dia Fracki queria leva ela para luta e Las Vegas ai autima luta ela tava ganhando ai ela tomou uma pacada na cabeça e pediu a memoria não cosiquenha mexe nada pediu vou vimento e tava quase moredo e farki não quatava ver ela desse jeito apicou vacina nela e cabou moredo e frack ninguem mais via ele mais cabou sumido

Texto - Informante 2

A menina de ouro

Uma moça que um dia viu um torneio de Boxe e se **apaxinou** pelo esporte e entrou numa academia para aprender o esporte **mais** por ser mulher sofreu muito **preconceito** mas teve um homem que teve pena dela e a ensinou o esporte com o **tempo** foi aprendendo e praticando ai o dono da academia viu que ela **tava** ficando boa a treinar por três anos, ao passar do **tempo** foi gostando dela por que ele a muito **tempo** se desencontrou da sua filha e começou a cuidar dela como se fosse a sua filha, ai ela começou a lutar e se tornou a melhor lutadora e **localtiava** as suas oponentes no primeiro raude

E tinha uma **campeam** mundial chamada Bille Urso azul a desafiou ela a lutar pelo cinturão de ouro e por um milhão de dolares e no final da luta a Bille urso azul viu que ia **perde** a luta e **trapasiou** a derrubou e ela bateu a nuca no banco e ficou paraplegica, e não **guentou** o **sofrinerto** e pediu o seu mestre para **matala** ai ele aplicou uma **vascina** na sua veia e ela morreu. Fim

A menina de Ouro

Uma moça que um dia viu um torneio de Boxe e se apaxinou pelo esporte e entrou numa academia para aprender o esporte mais por ser mulher sofreu muito preconceito mas teve um homem que teve pena dela e a ensinou o esporte com o tempo foi aprendendo e praticando ai o dono da academia viu que ela tava ficando boa a treinar por três anos, ao passar do tempo foi gostando dela por que ele a muito tempo se desencontrou da sua filha e começou a cuidar dela como se fosse a sua filha, ai ela começou a lutar e se tornou a melhor lutadora e localtiava as suas oponentes no primeiro raude

E tinha uma campeam mundial chamada Bille Urso azul a desafiou ela a lutar pelo cinturão de ouro e por um milhão de dolares e no final da luta a Bille urso azul viu que ia perde a luta e trapasiou a derrubou e ela bateu a nuca no banco e ficou paraplegica, e não guentou o sofrimento e pediu o seu mestre para matala ai ele aplicou uma vascina na sua veia e ela morreu. fim

Texto - Informante 3

A menina de ouro: Tudo começa com um **boxeador** no começo ele **estár** lutando com outro **boxeador** os dois **estár** lutando até que **em fim** um vence a luta ai na outra parte **tá** passando uma mulher que tem 32 anos e já tem 3 anos que ela **estar** na academia e durante este 3 anos ela nunca teve um **si quer** chefe de academia até que um dia veio um velho que **começo** a treinar ela na academia de boxe e o sonho dela e ter uma luta até que um dia o chefe dela arruma uma luta pra ela e nesta luta ela vence muitas coisas tipo muitas lutas ai ela começa a ganhar dinheiro até que ela **conprou** uma casa nova pra mãe dela e a mãe fala que vai tentar ficar com a casa ai na **ultima** luta que ela teve aconteceu um acidente que outra **boxeadora** trapaciou e ela caiu de cabeça **ne** uma cadeira e ficou em coma ai a mãe dela foi no hospital pra so pra pegar a **erança** que ela tinha **mais** ela não **passo** ela **resovel** e pediu o chefe dela pra **desliga** a maquina de respiratorio ele não **aceito mais** até que um dia ele resolveu e foi e **desligo** a maquina e ela **dormi**. FIM

A menina de ouro: Tudo começa com um  
boxeador, mas começa ele está lutando com outro  
boxeador os dois estão lutando até que em fim  
um vence a luta ai na outra parte tá  
passando uma mulher que tem 32 anos e já  
tem 3 anos que ela está na academia e  
durante este 3 anos ela nunca teve um  
si quer chefe de academia até que um dia  
veio um velho que começa a treinar ela na  
academia de boxe e o sonho dela e ter uma  
luta até que um dia o chefe dela arruma  
uma luta pra ela e nesta luta ela vence  
muitas coisas tipo muitas lutas ai ela começa  
a ganhar dinheiro até que ela comprou uma  
casa nova pra mãe dela e a mãe fala que vai  
tentar ficar com a casa ai na ultima luta que  
ela teve aconteceu um acidente que outra boxeadora  
trapaciou e ela caiu de cabeça ne uma cadeira  
e ficou em coma ai a mãe dela foi no  
hospital pra so pra pegar a erança que ela tinha  
mais ela não passa ela resolveu e pediu o chefe  
dela pra desliga a maquina de respiratorio  
ele não aceito mais até que um dia ele resolveu  
e foi e desligo a maquina e ela dormi. FIM

Para uma melhor catalogação dos dados, os casos de frequência de tipo encontrados no *corpus* foram identificados por categoria de “erros” ortográficos e alocados no Quadro 8, a seguir, sendo tangenciados aos respectivos alunos, que foram numerados de 1 a 3 (em respeito às suas identidades).

Como já informado, a categorização e a subcategorização dos “erros” ortográficos foram realizadas a partir de Oliveira (2005), que classifica os fenômenos a partir da relação que os alunos fazem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica na elaboração de hipóteses sobre a construção da escrita.

Quadro 8 – Casos de frequência de tipo por categoria de “erros” ortográficos e informante

(Continua)

Categorias de “erros” ortográficos		Casos de frequência de tipo de “erros” ortográficos por informante		
		1	2	3
Categoria 1 (Dificuldades mais visíveis)	A - Escrita pré-alfabética	-	-	-
	B - Troca de letra por semelhança de traçado	“cento”	“sofrinerto”	-
	C - Troca de letra pela mudança de sons	“quatava”	-	-
Categoria 2 (Dificuldades mais importantes)	D - Dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas	“cosiquenha”	-	-
	E - Dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons	“veceu”, “taletto”, “pacada”, “moredo”, “Fracki”, “e”(em), “frack”	“tenpo”	“conprou”
	F - Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas	“cademia”, “luta”, “Bokiz”, “entra”, “testa”, “sai”, “ensina”, “continuo”, “treina”, “leva”, “pedeu”, “mexe”, “aprende”, “mais”, “nu”, “tava”, “cabou”	“apaxonou”, “perde”, “mais”, “tava”, “guentou”, “trapasiou”.	“desliga”, “desligo”, “começo”, “tá”, “utima”, “mais”, “boxiador”, “boxiadoura” “ne”, “trapaciou”, “passo”, “aceito”, “dormi”
	G - Transgressão de formas dicionarizadas	“cabesa”, “geito”	“preconseito”, “vascina”	“erança”

Quadro 9 – Casos de frequência de tipo por categoria de “erros” ortográficos e informante

(Conclusão)

Categorias de “erros” ortográficos		Casos de frequência de tipo de “erros” ortográficos por informante		
	Subcategorias	1	2	3
Categoria 3 (Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema)	H - Dificuldade na escrita das sequências das palavras	“autima”, “vou vimento”	“matala”	“em fim”,
	I - Hipercorreção	-	“campeam”, “localtiava”	“si quer”, “resovel”, “estár”, “estar”
	J - Casos acidentais	“surbi”, “apicou”, “farki”	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Analisando o Quadro 8, constata-se que em apenas 4 subcategorias de “erros” ortográficos todos os três informantes apresentaram dificuldades, a saber: 2E, 2F, 2G e 3H. O que demonstra que todos os alunos apresentaram dificuldades em conceber convenções invariantes (“pacada”, “tenpo”, “conprou”) e relações plurívocas (opacas) existentes entre alguns sons e seus grafemas (“cabela”, “vascina”, “erança”). Apresentaram também interferências das características estruturais dos seus dialetos no uso da escrita (“cademia”, “apaxonou”, “ta”), além de dificuldades na escrita das sequências das palavras, tanto no que se refere ao fenômeno da segmentação (“si quer”) quanto ao da junção (“autima”, “matala”).

Por outro lado, na subcategoria 1A, não se percebeu a ocorrência de nenhum “erro” ortográfico entre os informantes; ou seja, eles não apresentaram dificuldades ortográficas nessa subcategoria. Isso demonstra que esses alunos compreendem a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética), já tendo avançado, portanto, da hipótese silábica para a alfabética.

A subcategoria 1B, referente a trocas de letras por semelhança de traçado, aparece representada, no *corpus*, por dois casos apenas: um na escrita do informante 1 (“cento”) e outro na escrita do informante 2 (“sofrinerto”), permitindo a dedução de que esses alunos podem ter se confundido com as grafias das letras -r/-n e -m/-n, respectivamente, ou simplesmente se distraído durante o ato de escrever. Segundo Oliveira (2005), isso costuma ser um problema muito comum, mas temporário e sem muita importância, bastando um treinamento sobre o traçado correto das letras. De modo geral, é possível concluir que os alunos em questão não apresentaram dificuldades em fazer discriminações visuais, auditivas

ou motoras em relação ao desenho das letras, mas que precisam de mais atenção no momento da escrita.

Vale destacar que apenas o informante 1 apresentou casos que se enquadram nas subcategorias 1C (“quatava”) e 2D (“cosiquenha”), referentes à troca de letras por mudança de sons e dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre os sons e os grafemas, respectivamente. Isso pode significar que esse aluno ainda não seja capaz de reconhecer diferenças quanto à sonorização ou não de alguns fonemas (/ʒ/ e /ʃ/, /g/ e /k/ etc.) e estabelecer relações mínimas de correspondência entre alguns sons e alguns grafemas, cujas representações gráficas apresentam relações transparentes (-f = /f/, -v = /v/ etc.).

Oliveira (2005, p. 43-44) alerta para o fato de que “erros” da natureza das subcategorias 1C e 2D (encontrados apenas no informante 1) são os mais sérios, já que inviabilizam o aprendizado, podendo vir a exigir outras intervenções de caráter percepto-cognitiva, antes da pedagógica.

Quanto aos “erros” referentes às subcategorias 2E, 2F e 2G encontrados na escrita de todos os informantes deste estudo, o autor aponta como os realmente importantes, do ponto de vista da necessidade de intervenções mediadas pelo professor.

As subcategorias 3I (hipercorreção) e 3J (casos acidentais) apareceram de forma esporádica nos textos dos alunos, ocorrendo em uns e não ocorrendo em outros, o que confirma a observação feita por Oliveira (2005, p. 46) quanto ao caráter de aleatoriedade desse tipo de “erro”.

Em relação à frequência de ocorrência dos “erros” ortográficos encontrados no *corpus* em questão, segue a Tabela 1, que apresenta as ocorrências por subcategoria e informante.

Tabela 1 – Categorização dos “erros” ortográficos e sua frequência de ocorrência por informante

Categorias de “erros” ortográficos <sup>45</sup>		Frequência de ocorrência dos “erros” ortográficos por informante			Total	%
		1	2	3		
<b>Categoria 1</b> (Dificuldades mais visíveis)	<b>A</b> - Escrita pré-alfabética	-	-	-	-	-
	<b>B</b> - Troca de letra por semelhança de traçado	2	1	-	3	3,45
	<b>C</b> - Troca de letra pela mudança de sons	1	-	-	1	1,15
<b>Categoria 2</b> (Dificuldades mais importantes)	<b>D</b> - Dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas	1	-	-	1	1,15
	<b>E</b> - Dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons	10	3	1	14	16,08
	<b>F</b> - Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas	28	6	15	49	56,32
<b>Categoria 3</b> (Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema)	<b>G</b> - Transgressão de formas dicionarizadas	2	2	1	5	5,75
	<b>H</b> - Dificuldade na escrita das sequências das palavras	2	1	2	5	5,75
	<b>I</b> - Hipercorreção	-	2	4	6	6,90
	<b>J</b> - Casos acidentais	3	-	-	3	3,45
<b>Total</b>		49	15	23	87	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A partir da análise do Quadro 8 (p. 85) e das informações constantes na Tabela 1, constatou-se que a subcategoria de “erros” mais frequentes nos textos dos alunos foi a 2F, referente à interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas, totalizando 49 casos (56,32%). Esse dado revela que os alunos provavelmente ainda não conseguiram estabelecer os limites entre fala e escrita no uso da

<sup>45</sup> Para categorizar os “erros”, Oliveira (2005) analisa as possíveis hipóteses e/ou estratégias que os aprendizes utilizam na construção de representações gráficas da fala.

língua. Isso é preocupante, visto que são estudantes que, mesmo em contato frequente com a escrita (em sala de aula), ainda deixam transparecer traços da fala nos seus textos, tais como: “tava” (“estava”), “tá” (“está”), “luta” (“lutar”), “apaxinou” (“apaixonou”), “nu” (“no”), “utima” (“última”), “aprende” (“aprender”), “mais” (“mas”), entre outros.

A subcategoria que aparece em segundo lugar, com 14 casos (16,08%), refere-se às dificuldades na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons (2E), apresentando casos como: “moredo” (“morrendo”), “veceu” (“venceu”), “pacada” (“pancada”), “taletto” (“talento”) e “tenpo” (“tempo”).

Em terceiro lugar, estão os casos de hipercorreção (3I), com 6 casos (6,9%). Considerou-se como casos desse fenômeno os seguintes “erros”: “campeam”, em que o aluno indicou a nasalização do -a com a letra -m em vez do “til”; “estár” e “estar”, em que a sílaba tônica foi reforçada ora pelo acento agudo aliado ao -r ora pela presença da letra -r apenas; e “resovel”, em que o aluno troca o -u do verbo, na forma de 3ª pessoa do singular no passado, por -l. Este último caso é apontado por Oliveira (2005, p. 46-47) como sendo um dos casos mais comuns de hipercorreção e de fácil correção, quando o professor cria “situações que levam os alunos a entenderem que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com ‘u’ no final, nunca com ‘l’”.

Em seguida, aparecem, em quarto lugar, as subcategorias 2G (transgressão de formas dicionarizadas) e 3H (dificuldade na escrita das sequências das palavras), com 5 casos (5,74%) cada uma. Nos casos pertencentes à primeira subcategoria (2G), os alunos demonstram ignorar algumas relações plurívocas do /s/ com as letras -ç, -sc e -s, como em “cabesa” (“cabeça”), “vascina” (“vacina”) e “preconseito” (“preconceito”); do fonema /ʒ/ com as letras -j e -g, como em “geito” (“jeito”); e do grafema -h, como em “erança” (“herança”). Tratam-se de casos que, segundo Oliveira (2005, p. 45), exigem um trabalho individualizado e de memorização, já que devem ser “aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia”.

Por sua vez, a subcategoria 3H, referente aos “erros” que demonstram dificuldades na escrita das sequências das palavras, registrou casos tanto de juntura – “matala” (“matá-la”) e “autima” (“a última”) – quanto de segmentação – “vou vimento” (“movimento”), “em fim” (“enfim”) e “si quer” (“sequer”) o que pode indicar que não houve o desenvolvimento esperado da consciência fonológica dos alunos nos anos iniciais, no que se refere ao limite das palavras.

Em quinto lugar, com 3 registros cada (3,45%), ficaram os casos referentes à troca de letras por semelhança de traçado (subcategoria 1B) – que, embora apontados por Oliveira (2005) como problemas muito comuns, apareceram em pequena quantidade no *corpus* – e os casos acidentais (3J), apresentando “erros” de origem desconhecida, como “surbi” (em vez de “subir”) e “apicou” (no lugar de “aplicou”), ratificando Oliveira (2005), quando o autor afirma serem tais fenômenos problemas de difícil solução, já que são esporádicos, podendo aparecer ou não. Talvez por isso tenham aparecido em pequena quantidade na escrita dos alunos pesquisados.

Por fim, aparecem representadas, com apenas 1 caso cada (1,15%), as subcategorias 1C (troca de letras por mudança de sons) e 2D (dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre os sons e os grafemas). Considerando que tais registros foram encontrados apenas em um dos informantes, alerta-se para a possibilidade de que outras intervenções de caráter percepto-cognitiva, além da pedagógica, sejam necessárias com o aluno em questão, conforme Oliveira (2005, p. 43-44).

A Tabela 2, a seguir, distribui os “erros” ortográficos encontrados nas produções dos alunos por frequências de tipo e frequências de ocorrência, demonstrando a porcentagem das ocorrências em relação ao total de casos observados por aluno.

Tabela 2 – Distribuição dos “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por informante

<b>Informante</b>	<b>Frequência de tipo</b>	<b>%</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	34	50,75	49	56,32
<b>2</b>	13	19,40	15	17,24
<b>3</b>	20	29,85	23	26,44
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A análise da Tabela 2 permite perceber que o informante 1 foi o que mais apresentou dificuldades ortográficas, pois foram 34 frequências de tipo de “erros” ortográficos, dos 67 catalogados (50,75%), tendo repetido alguns desses tipos, incorrendo em 49 frequências de ocorrência (56,32%).

O informante 3 cometeu 20 frequências de tipo de “erros” ortográficos (29,85%), repetindo 3, totalizando 23 frequências de ocorrência (26,44%). Apresentando baixa

frequência, aparece o informante 2, que registrou 13 frequências de tipo de “erros” ortográficos (19,40%) e 15 frequências de ocorrência (17,24%).

Acredita-se que a alta frequência de “erros” ortográficos apresentada pelo informante 1 deva-se ao fato de ter ficado sem estudar por cinco anos, após ter concluído o quinto ano do Ensino Fundamental, tendo ainda repetido uma vez o quarto ano (2008-2009). Em 2011 (aos 13 anos), foi matriculado numa escola regular para cursar o sexto ano, mas não chegou a frequentá-la. O mesmo ocorreu em 2012 e 2013. Somente em 2016 ele veio a frequentar efetivamente a escola, após ter sido internado no CSENSA, já que uma das exigências para a saída do regime é a frequência escolar.

Quanto à baixa frequência de “erros” ortográficos do informante 2, não há evidências em seu perfil social que expliquem o fato de ele não ter apresentado a média de “erros” do informante 3, já que os perfis desses alunos se mostraram bem parecidos. Supõe-se que o informante 2 tenha tido mais experiência, fora da escola, com a modalidade escrita da língua do que o informante 3, mas é um aspecto que pode ser considerado e analisado, em outra pesquisa.

A Tabela 3 a seguir apresenta as porcentagens gerais das frequências de tipo e de ocorrências por fonte (princípio gerador) de “erro” e revela os tipos de “erros” ortográficos apresentados na escrita dos alunos.

Tabela 3 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos

(Continua)

Categorias de “erros” ortográficos		Total de “erros” ortográficos em frequência de tipo e de ocorrência				
	Subcategorias	Tipos de “erro”	Freq. tipo	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)
<b>Categoria 1</b>	<b>A</b>	-	0	0	0	0
	<b>B</b>	semelhança de traçado (-m/ -n, -r/ -n)	2	2,99	3	3,45
		<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>2,99</b>	<b>3</b>	<b>3,45</b>
	<b>C</b>	troca de letra pela mudança de som: /g/ e /k/	1	1,49	1	1,15
	<b>subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1,49</b>	<b>1</b>	<b>1,15</b>	

Tabela 3 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos

(Continua)

Categorias de “erros” ortográficos		Total de “erros” ortográficos em frequência de tipo e de ocorrência				
	Subcategorias	Tipos de “erro”	Freq. tipo	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)
Categoria 2	D	dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas	1	1,49	1	1,15
		<b>subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1,49</b>	<b>1</b>	<b>1,15</b>
	E	vogais nasalizadas em dígrafos no interior das palavras	6	8,95	8	9,18
		uso das letras -m e -n antes de -p ou -b	2	2,99	4	4,60
		grafema -r entre vogais	1	1,49	2	2,30
		<b>subtotal</b>	<b>9</b>	<b>13,43</b>	<b>14</b>	<b>16,08</b>
	F	apagamento de -r final em verbos no infinitivo	11	16,42	16	18,39
		neutralização	5	7,46	6	6,90
		monotongação	6	8,95	6	6,90
		apagamento de sílaba átona	6	8,95	9	10,34
		ditongação	4	5,97	6	6,90
		força do padrão CV	2	2,99	3	3,45
		apagamento de coda	2	2,99	3	3,45
		<b>subtotal</b>	<b>36</b>	<b>53,73</b>	<b>49</b>	<b>56,32</b>
	G	relações plurívocas do /s/	3	4,48	3	3,45
		relações plurívocas do /ʒ/	1	1,49	1	1,15
		grafema -h	1	1,49	1	1,15
		<b>subtotal</b>	<b>5</b>	<b>7,46</b>	<b>5</b>	<b>5,75</b>

Tabela 3 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos

(Conclusão)

	Subcategorias	Tipos de “erro”	Freq. tipo	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)	
<b>Categoria 3</b>	<b>H</b>	juntura	2	2,99	2	2,30	
		segmentação	3	4,48	3	3,45	
		<b>subtotal</b>	<b>5</b>	<b>7,47</b>	<b>5</b>	<b>5,75</b>	
	<b>I</b>	hipercorreção	5	7,46	6	6,90	
		<b>subtotal</b>	<b>5</b>	<b>7,46</b>	<b>6</b>	<b>6,90</b>	
	<b>J</b>	casos acidentais	3	4,48	3	3,45	
		<b>subtotal</b>	<b>3</b>	<b>4,48</b>	<b>3</b>	<b>3,45</b>	
	<b>Total</b>			<b>67</b>	<b>100</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Legenda:

**Categorias:** 1 – Dificuldades mais visíveis  
 2 – Dificuldades mais importantes  
 3 – Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema

**Subcategorias:** 1A – Escrita pré-alfabética  
 1B – Troca de letra por semelhança de traçado  
 1C – Troca de letra pela semelhança de sons  
 2D – Dificuldades na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas  
 2E – Dificuldades na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons  
 2F – Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas  
 2G – Transgressão de formas dicionarizadas  
 3H – Dificuldade na escrita das sequências das palavras  
 3I – Hipercorreção  
 3J – Casos acidentais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Analisando a Tabela 3, é possível constatar que, na subcategoria 2F (interferência do dialeto do aluno na relação som/grafema), considerada a mais recorrente entre os informantes, foram identificadas 36 frequências de tipo (53,73%) e 49 frequências de ocorrência (56,32%) de “erros” ortográficos no *corpus*. A Tabela 3 ainda mostra a frequência de tipo e frequência de ocorrência, respectivamente, em relação aos tipos dos “erros” observados na subcategoria 2F, como: apagamento de -r final em infinitivo, com 11 (16,42%) e 16 (18,39%); neutralização, com 5 (7,47%) e 6 (6,9%); monotongação, 6 (8,95%) e 6 (6,9%); apagamento de sílaba átona, 6 (8,95%) e 9 (10,34%); ditongação, 4 (5,97%) e 6

(6,9%); reiteração da força do padrão CV, 2 (2,99%) e 3 (3,45%); apagamento de coda, com 2 (2,99%) e 3 (3,45%).

Com um percentual significativo, aparece também a subcategoria 2E (referente à dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons), cuja ocorrência foi de 9 frequências de tipo (13,43%) e 14 frequências de ocorrência (16,08%). Quanto aos tipos dos “erros”, configuram-se, em sua maioria, ocorrências relacionadas às vogais nasalizadas representadas por dígrafos no interior das palavras – com 6 (8,95%) e 8 (9,18%) – além da convenção invariante de uso das letras -m e -n antes de -p ou -b – com 2 (2,99%) e 4 (4,6%) – e registro do grafema -r no contexto entre vogais, com 1 (1,49%) e 2 (2,99%).

Em seguida, tem-se a subcategoria 2G (transgressões de formas dicionarizadas), apresentando 5 frequências de tipo e 5 frequências de ocorrência (7,46% e 5,75%, respectivamente), contemplando as relações plurívocas dos fonemas /s/ e /ʒ/, além do uso ou não do grafema -h.

Também com 5 frequências de tipo e 5 frequências de ocorrência (7,46% e 5,75%, respectivamente) aparecem a subcategoria 3H (dificuldades na escrita das sequências das palavras) e a subcategoria 3J (casos acidentais). A subcategoria 3I (hipercorreção) aparece com 5 frequências de tipo (7,46%) e 6 frequências de ocorrência (6,90%). Por fim, tem-se a subcategoria 1B, relativa à troca de letras por semelhança de traçado (especificamente, as letras -m/-n), com 1 frequência de tipo e 1 frequência de ocorrência (1,49% e 1,15%, respectivamente).

#### 4.1.1 Resultados

- Os alunos apresentaram dificuldades em conceber convenções invariantes, em compreender relações plurívocas de alguns sons e seus grafemas, apresentando também casos de interferência das características estruturais dos seus dialetos no uso da escrita, além de dificuldades nas sequências das palavras.
- As convenções invariantes de maior dificuldade de concepção pelos alunos foram as relacionadas às vogais nasalizadas representadas por dígrafos no interior das palavras, ao uso das letras -m e -n antes de -p e -b e ao registro do grafema -r no contexto entre vogais.

- As relações plurívocas de /s/ e /z/, além do uso do grafema -h em início de palavras, demonstraram ser a origem de algumas transgressões de formas dicionarizadas cometidas pelos alunos.
- Nenhum dos alunos apresentou escrita pré-alfabética, demonstrando avanço da hipótese silábica para a escrita alfabética.
- Casos acidentais e de hipercorreção apareceram esporadicamente nos textos dos alunos, ratificando a aleatoriedade desse tipo de “erro” apontada por Oliveira (2005).
- De modo geral, os alunos não apresentaram dificuldades em fazer discriminações visuais, auditivas ou motoras, necessitando apenas de mais atenção no momento da escrita. A escrita das letras -r/-n e -m/-n demonstrou exigir maior cuidado por parte dos alunos devido à semelhança de seus traçados.
- O informante 1 cometeu mais da metade dos “erros” encontrados no *corpus*, sendo o único a apresentar dificuldades em reconhecer diferenças quanto à sonorização ou não de alguns fonemas, bem como em conceber relações transparentes entre alguns sons e seus grafemas.
- A subcategoria 2F, referente à interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas, foi a mais frequente nos textos analisados, representando mais da metade do total de “erros” encontrados (56,32%), sendo os casos de apagamento de -r final em verbos no infinitivo o tipo de “erro” mais recorrente (18,39%), chegando a quase 1/3 dos casos referentes a esta subcategoria.
- A partir desses resultados elencados, pode-se concluir que os alunos ainda não conseguem estabelecer os limites necessários entre fala e escrita no uso da língua.

As evidências apresentadas nos resultados dessa fase diagnóstica permitem a afirmação de que os alunos encontram-se em fase inicial de aprendizagem da escrita (distorção idade/ano escolar), já que houve a transposição para a escrita de alguns processos fonológicos, como a neutralização (“nu”, em vez de “no”), a monotongação (“contínuo”, no lugar de “continuou”), a ditongação (“mais”, para “mas”), a força do padrão CV (“bokiz”, em vez de “boxe”) e o apagamento de coda silábica (“luta”, para “lutar”), especialmente do -r final em verbos no infinitivo (fenômeno mais recorrente e objeto de estudo desta pesquisa), além de dificuldades no registro de sequências de algumas palavras.

Acredita-se que tais dificuldades ortográficas se deem por conta da baixa escolaridade e do pouco acesso ao ambiente escolar dos alunos em questão, visto que eles se

encontravam fora da escola por vários anos antes de serem apreendidos e encaminhados ao CSENSA. Esse afastamento da escola teria interrompido o processo de alfabetização e letramento iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ocasionando os fenômenos observados, referentes principalmente à influência da oralidade na escrita desses alunos.

Tal realidade motivou a utilização do *software* “Pedro no parque de diversões”, entre as atividades do PEI, como forma de estimular a consciência fonológica dos participantes da pesquisa, no sentido de ajudar no processo de reflexão necessária para a reorganização pretendida das conexões estabelecidas por eles no registro ortográfico dos verbos no infinitivo.

À luz das teorias abordadas, o que se percebe é que, no que tange ao apagamento do -r final em verbos no infinitivo, a escrita dos alunos reflete a maneira como categorizam, na fala, o tipo silábico da última sílaba do verbo no infinitivo, em função da classe morfológica (verbos) e da posição da sílaba na palavra (final), já que em contextos de -r final em nominais ou sílaba interna o registro da consoante aconteceu normalmente (Ex.: “esporte”, “torneio” etc.) nos textos produzidos, ratificando os resultados de trabalhos como o de Oliveira (1997), que apontam uma maior ausência do -r (em coda) em verbos do que em nomes. Fato que justificou as atividades do PEI que contemplam apenas verbos.

Acredita-se que a representação gráfica dos verbos infinitivos sem a letra -r final caracteriza transposição da fala para a escrita (conforme pesquisas realizadas, o apagamento do -r em coda de infinitivos é fenômeno antigo no PB e atinge todo o território nacional) e está armazenada na gramática mental desses alunos dessa maneira (com a estrutura silábica CV para a última sílaba), seguindo a realização fonética encontrada em sua fala, conforme se dá na comunidade linguística da qual fazem parte.

A Figura 6, a seguir, através de um verbo utilizado como exemplo, representa a conexão morfofonológica observada entre a categoria das formas infinitivas dos verbos com a presença do -r final (forma plena, existente no PB) e as formas infinitivas registradas pelos alunos sem o -r final (forma reduzida).

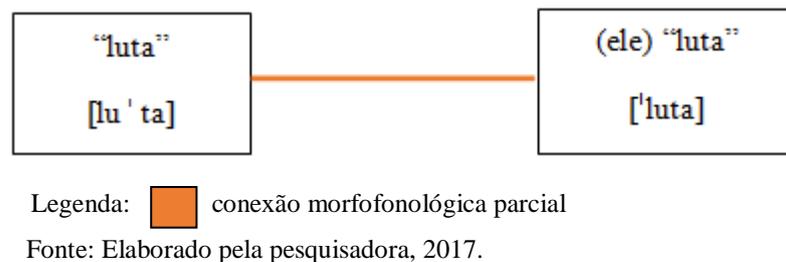
Figura 6 – Conexão entre as formas plenas (existentes no PB) e as reduzidas (realizadas pelos alunos) dos verbos no infinitivo



A Figura 6 indica que os itens lexicais de cada linha se referem a um mesmo exemplar constituído de duas unidades simbólicas (forma plena e forma reduzida, respectivamente), as quais se distinguem quanto à forma fonológica, mas possuem identidade quanto ao significado gramatical (verbos infinitivos). Logo, representam casos de conexão morfofonológica parcial (linha em laranja).

Além disso, com base no Modelo de Redes, supõe-se que o fato de, na fala, ser usada a forma reduzida do infinitivo (fruto da interferência das características estruturais do dialeto ao qual pertence o aluno) e de ela possuir a mesma forma fonológica (sequência sonora) que a forma flexionada (3ª pessoa do singular do presente do indicativo), distinguindo-se apenas quanto à tonicidade (Ex.: “falar” [fa 'la] = (ele) “fala” [ 'fala]), tenha motivado conexões estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa entre essas duas formas (infinitiva e flexionada), reforçadas ao terem contato com elas na escrita. Ressalta-se que essa conexão é estabelecida entre verbos, apesar de pertencerem a subcategorias verbais distintas, o que as fortalece. A Figura 7 representa essa conexão, através de um verbo utilizado como exemplo.

Figura 7 – Conexão entre formas verbais reduzida do infinitivo e flexionada



A Figura 7 representa conexão morfofonológica parcial (linha laranja) estabelecida entre a forma reduzida do infinitivo e a forma flexionada na 3ª pessoa do singular

do presente do indicativo. Esse tipo de conexão justifica-se por, entre as linhas, haver relação entre itens lexicais com significados gramaticais similares (verbos pertencentes a subcategorias distintas: verbo infinitivo e verbo flexionado), mas cujas formas fonológicas são também similares, com identidade na sequência de segmentos sonoros e diferentes tonicidades. No caso da forma reduzida do infinito, em relação à forma plena do infinitivo, ela passou por uma reestruturação silábica: de CVC (forma plena) passa a CV (forma reduzida), possibilitando a conexão morfofonológica parcial supracitada. Supõe-se que as conexões estabelecidas pelos alunos entre essas formas sejam de conexão fonológica total, em que se foca apenas na identidade de segmentos sonoros.

Comparando as conexões propostas nas Figuras 6 e 7, percebe-se que, apesar de constituírem o mesmo tipo de conexão (conexão morfofonológica parcial), as relações estabelecidas são diferentes, no sentido de que, no primeiro caso, a diferença centra-se, exclusivamente, na forma fonológica, pois há identidade no significado gramatical. Por outro lado, no segundo caso, a conexão morfofonológica é parcial, tanto no que se refere ao significado gramatical quanto à forma fonológica, pois há diferenças quanto ao significado gramatical (subcategorias distintas do verbo) e à forma fonológica (tonicidades distintas).

Diante disso, as atividades ortográficas do PEI também focaram a dificuldade dos alunos em perceberem a diferença de tonicidade (quando da retirada do -r final em verbos no infinitivo e quando da sua presença nesses verbos) e sua influência no cometimento dos “erros” ortográficos, uma vez que, entre a forma verbal infinitiva e a forma verbal flexionada, há diferenças morfológicas e de tonicidade que, se não percebidas, podem comprometer a escrita.

As atividades do PEI abordaram tanto os níveis morfológico (marcação do infinitivo verbal pela letra -r no final da palavra e a sua não marcação para a forma verbal flexionada) como o fonológico (tonicidade oxítone da forma verbal infinitiva e tonicidade paroxítone, nos casos de forma verbal flexionada), utilizando-se, ainda, o estímulo à consciência fonológica (promovido pelo trabalho com o *software*) na percepção da diferença de tonicidade entre a forma infinitiva e a forma flexionada.

Em razão de haver no PB nomes substantivos inter-relacionados a formas verbais flexionadas constituídas de temas verbais (por exemplo, (a) “luta” e (ele) “luta”), caracterizando casos de conexão fonológica total (FIGURA 8), considerou-se importante, apesar de não ter sido contemplada na elaboração do PEI, por se tratar de uma inter-relação

que deve ser abordada após a dificuldade aqui em estudo ser superada, o professor abordar essa conexão como estratégia de distinção entre esses diferentes itens lexicais.

A Figura 8, a seguir, através de um verbo utilizado como exemplo, demonstra essa conexão que se dá entre itens lexicais específicos (nomes substantivos e verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo), ambos com padrão silábico CV e com identidade fonológica, apesar de pertencerem a categorias morfológicas distintas.

Figura 8 – Conexão entre o nome substantivo e o verbo flexionado



Legenda:  conexão fonológica total

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A Figura 8 demonstra conexão fonológica total, em razão de haver identidade da forma fonológica, tanto no nível segmental quanto na tonicidade, e de envolver categorias gramaticais distintas. Os dados ainda permitiram a consideração de uma conexão entre o nome substantivo e a forma reduzida do infinitivo. Nesse caso, postulou-se conexão fonológica parcial, conforme Figura 9, a seguir, através de um nome substantivo e de um verbo utilizados como exemplo.

Figura 9 – Conexão entre o nome substantivo e a forma verbal reduzida do infinitivo



Legenda:  conexão fonológica parcial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Esta figura representa caso de conexão fonológica parcial (linha vermelha), em razão de os itens lexicais inter-relacionados pertencerem a categorias gramaticais diferentes (nome e verbo, respectivamente) e de possuírem forma fonológica parcialmente similar, no

sentido de que possuem a mesma sequência de segmentos sonoros, mas diferentes tonicidades.

Assim, considerando-se os pressupostos teóricos deste estudo, que concebe a aquisição da linguagem como um processo contínuo, em que novas experiências podem alterar a organização do conhecimento linguístico dos indivíduos, acredita-se que as atividades do *software* e as atividades ortográficas (elaboradas a partir dos tipos de conexões que emergiram da análise dos dados da fase diagnóstica, excetuando as duas últimas) podem proporcionar a reorganização das conexões estabelecidas, uma vez que devem contribuir para a tomada de consciência sobre a estrutura sonora da língua por parte dos alunos, bem como sobre a possibilidade de manipulação intencional das estruturas linguísticas.

Por fim, conforme proposta da LC, as atividades contemplaram também o fator repetição, pensando na influência que a frequência (repetição de certos padrões linguísticos) tem sobre o uso de um determinado elemento linguístico.

Dessa forma, como a produtividade depende da frequência de tipo e da frequência de ocorrência (quanto maior a frequência de tipo e de ocorrência, maior a probabilidade de a construção ser estendida a novos itens), compreendendo-se ainda a consciência fonológica como emergente e dinâmica (conta com várias influências tendo o potencial de ser alterada ao longo da vida de um indivíduo), conjecturou-se que, se a repetição pode influenciar para a ocorrência do “erro” (apagamento do -r final em verbos no infinitivo”), pode ser usada também para promover uma reorganização das conexões armazenadas, através da repetição de atividades que promovam a reflexão e o uso do registro pretendido (com a presença do “r” final nos infinitivos). Postula-se que é possível promover atividades que conduzam os alunos a perceberem que, embora o fonema não se dê oralmente, em seu dialeto, na realização do verbo infinitivo, ortograficamente, ele tem uma função morfológica, marcador do morfema verbal infinitivo, e que, por isso, deve ser registrado, distinguindo-o da forma verbal flexionada.

Na próxima seção, são descritos e analisados os resultados do PEI, baseado na alta frequência de “erros” referentes ao apagamento de -r final em verbos no infinitivo (dificuldade mais recorrente entre as relacionadas à subcategoria 2F, que apresenta algumas interferências das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas), bem como no arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, no que tange à postulação de que o conhecimento linguístico emerge e se estrutura a partir do uso.

## 4.2 Intervenção: descrição e análise do corpus

A exemplo do que foi feito com o *corpus* da fase diagnóstica, os textos obtidos após a intervenção são apresentados a seguir, tanto nas versões digitadas quanto os manuscritos dos alunos na íntegra, possibilitando, posteriormente, a análise e a categorização dos “erros” ortográficos encontrados. Os fenômenos identificados foram mais uma vez destacados, no sentido de facilitar a visualização pelo leitor.

### Informante 1

#### no coração do mar

Era uma vez **unz** homens que era **casandor** de baleia e tinha um rapaz que queria ser capitão ai deu tudo **ceRto** ai ele falou para a esposa, dele em buscar oleo de baleia porque ele não **aguetava** ficar Sem dinheiro ai ele foi caçar pegar baleia ai **cento** dia eles **conseguiu Encontror** um rapaz ele **falo** que tinha uma baleia gigante ai ele ficou feliz ai ele foi caçar chegando la ele viu a baleia e **asentou** perto do olho dele ai a baleia não dava paz para ele a baleia destruiu **u** barco dele todo ela **mantou** um amigo dele ai ele ficou perdido ai ele perdeu tudo de **cumer** e não aguentou ficar sem **cumer** ai ele achou uma ilha ai o amigo dele morreu a sorte dele que um navio **aparreseu** e salvou eles.

no coração do mar

Era uma vez **unz** homens que era **casandor** de baleia e tinha um rapaz que queria ser capitão ai deu tudo **ceRto** ai ele falou para a esposa, dele em buscar oleo de baleia porque ele não **aguetava** ficar Sem dinheiro ai ele foi caçar pegar baleia ai **cento** dia eles **conseguiu Encontror** um rapaz ele **falo** que tinha uma baleia gigante ai ele ficou feliz ai ele foi caçar chegando la ele viu a baleia e **asentou** perto do olho dele ai a baleia não dava paz para ele a baleia destruiu **u** barco dele todo ela **mantou** um amigo dele ai ele ficou perdido ai ele perdeu tudo de **cumer** e não aguentou ficar sem **cumer** ai ele achou uma ilha ai o amigo dele morreu a sorte dele que um navio **aparreseu** e salvou eles.

## Informante 2

## No Coração do Mar

Em certa época do passado varios homens partiram em uma viagem em busca de baleias para retirar o óleo porque esse óleo era muito importante, usado muito para a cidade iluminar as ruas e as casas.

Eles estavam matando muitas baleias e tinha uma baleia que estava observando a violência desses homens e decidiu lutar contra eles, e destruiu o navio deles e graças a um homem a tripulação não morreu toda.

Eles montaram uns barcos de pequeno porte para Sobreviver no meio do oceano pacifico.

No meio dessa **tragetória** varios morreram de fome e de sede porque o calor era insuportavel, no meio desse caminho essa baleia os seguia para proteger as outras baleias e os homens entenderam que não era para mexer com as outras baleias e desistiram de **caçar** e foram embora.

## No Coração do Mar

Em certa época do passado varios homens partiram em uma viagem em busca de baleias para retirar o óleo porque esse óleo era muito importante, usado muito para a cidade iluminar as ruas e as casas.

Eles estavam matando muitas baleias e tinha uma baleia que estava observando a violência desses homens e decidiu lutar contra eles, e destruiu o navio deles e graças a um homem a tripulação não morreu toda.

Eles montaram uns barcos de pequeno porte para sobreviver no meio do oceano pacifico.

No meio dessa **tragetória** varios morreram de fome e de sede porque o calor era insuportavel, no meio desse caminho essa baleia os seguia para proteger as outras baleias e os homens entenderam que não era para mexer com as outras baleias e desistiram de **caçar** e foram embora.

## Informante 3

## No coração do Mar

Era uma vez um caçador de baleia que estava indo em um mar para pegar uma baleia muito grande, com a ajuda dos amigos que estava em um navio mas acharam que iria ser fácil mas não reuniu todos para a caçada, ao estar no mar varias coisas aconteceu no caminho varias chuvas, ventania, e o navio quebrou **augumas** coisas, e ao estar no mar eles acabou avistando algo que estava vindo na direção deles muito rapido, e chegando era varias baleia, **augumas** era filhote e outras não, eles atacaram a baleia todos **disisperado** com muito sofrimento conseguiu pegar mas esta era macho e a femea ficou nervosa **de mais** e começou atacar o navio, o navio quebrou, pegou fogo e eles teve que sair do navio, e ficou com três barcos e acharam uma ilha com muita fome e sede varios dias fora de casa, com varios sofrimento eles acabou indo de volta pra casa e o sol queimando o rosto, outros morreu de fome, e acabou que a baleia estava ferida no olho e não teve mais ataque e ela foi embora e com muitos dias eles conseguiu chegar em casa fartos de fome, magros, e encontraram com a família.

## No Coração do Mar

Era uma vez um caçador de baleia que estava indo em um mar para pegar uma baleia muito grande, com a ajuda dos amigos que estava em um navio mas acharam que iria ser fácil mas não reuniu todos para a caçada, ao estar no mar varias coisas aconteceu no caminho varias chuvas, ventania, e o navio quebrou **augumas** coisas, e ao estar no mar eles acabou avistando algo que estava vindo na direção deles muito rapido, e chegando era varias baleia, **augumas** era filhote e outras não, eles atacaram a baleia todos **disisperado** com muito sofrimento conseguiu pegar, mas esta era macho e a femea ficou nervosa **de mais** e começou atacar o navio, o navio quebrou, pegou fogo e eles teve que sair do navio, e ficou com três barcos e acharam uma ilha com muita fome e sede varios dias fora de casa, com varios sofrimento eles acabou indo de volta pra casa e o sol queimando o rosto, outros morreu de fome, e acabou que a baleia estava ferida no olho e não teve mais ataque e ela foi embora e com muitos dias eles conseguiu chegar em casa fartos de fome, magros, e encontraram com a família.

No Quadro 9, a seguir, são elencados todos os casos de “erros” ortográficos observados nesta fase avaliativa, a exemplo do que foi feito no Quadro 8 (p. 85), que apresentou todos os casos encontrados na fase diagnóstica. Assim, os casos de frequência de tipo encontrados no *corpus*, após a intervenção, foram identificados por categoria de “erros” ortográficos e relacionados aos respectivos informantes (1, 2 e 3). A categorização e a subcategorização também seguiram as postulações de Oliveira (2005).

Quadro 10 – Casos de frequência de tipo por categoria de “erros” ortográficos e informante pós-intervenção

Categorias de “erros” ortográficos		Casos de frequência de tipo de “erros” ortográficos por informante		
		1	2	3
<b>Categoria 1</b> (Dificuldades mais visíveis)	<b>A</b> - Escrita pré-alfabética	-	-	-
	<b>B</b> - Troca de letra por semelhança de traçado	“cento”, “asentou”	-	-
	<b>C</b> - Troca de letra pela mudança de sons	“aquetava”	-	-
<b>Categoria 2</b> (Dificuldades mais importantes)	<b>D</b> - Dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas	-	-	-
	<b>E</b> - Dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons	“conseguiu”, “aparreseu”	-	-
	<b>F</b> - Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas	“falo”, “cumer”, “u”	-	“augumas”, “disisperado”
	<b>G</b> - Transgressão de formas dicionarizadas	“unz”, “casandor”	“tragetória”	-
<b>Categoria 3</b> (Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema)	<b>H</b> - Dificuldade na escrita das seqüências das palavras	-	-	“de mais”
	<b>I</b> - Hipercorreção	“Encontror”	-	-
	<b>J</b> - Casos acidentais	“mantou”	“çaçar”	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Analisando o Quadro 9, constata-se que, diferentemente do que se observou na fase diagnóstica, em que quatro subcategorias apareceram representadas pelos três informantes, nesta fase avaliativa (pós-intervenção), nenhuma subcategoria teve representação

na escrita de todos os alunos. Isso demonstra que as dificuldades ainda encontradas são individuais, necessitando, portanto, de intervenções também individualizadas. Além disso, a subcategoria 2D, referente à dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas, aparece vazia de representações em quaisquer dos informantes. No *corpus* da fase diagnóstica, apenas a subcategoria 1A, referente à escrita pré-silábica, aparecia sem representação. Essa ausência de representação na subcategoria 2D pode significar que o informante 1 (responsável pelo único caso na fase diagnóstica) avançou no reconhecimento de relações transparentes entre alguns sons e suas grafias.

Por outro lado, na subcategoria 1B (troca de letra por semelhança de traçado), observou-se a reincidência do “erro” ortográfico “cento” (em vez de “certo”), somando-se a outro caso do mesmo tipo, “asentou” (por “acertou”), indicando que o problema se mostrou recorrente e produtivo. Ou seja, o aluno demonstrou que continua com dificuldade em diferenciar o traçado das letras -r e -n, sendo necessária uma intervenção com atividades que estimulem a percepção visual e motora das letras em questão, especificamente elaborada para esse aluno.

Outro caso recorrente quanto ao tipo foi observado na escrita do informante 1, em relação à subcategoria 1C, referente à troca de letra por mudança de sons. O aluno escreveu “aquetava” em vez de “aguentava”, demonstrando mais uma vez ter dificuldade na percepção e na diferenciação de [g] e [k], já que na fase anterior ele grafou “quatava” no lugar de “aguentava”. Essa recorrência é preocupante porque, segundo Oliveira (2005, p. 43-44), se trata de um dos “erros” mais sérios por exigir, muitas vezes, intervenções percepto-cognitivas, indo além, portanto, do pedagógico.

Além das subcategorias 1A e 2D (sem representação nos três informantes), outras subcategorias deixaram de ter representação na escrita de alguns dos informantes após a intervenção, a saber: 1B (informantes 2 e 3), referente à troca de letra por semelhança de traçado; 2E (informante 2), que diz respeito à dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons; 2F (informante 2), relacionada à interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas; 2G (informante 3), que se refere à transgressão de formas dicionarizadas; 3H (informantes 1 e 2), no tocante à dificuldade na escrita das sequências das palavras; e 3I (informantes 2 e 3), que trata dos casos de hipercorreção. Em compensação, houve representação nas subcategorias 3I (informante 1) e 3J (informante 2), referentes aos casos

acidentais, que não havia ocorrido na fase diagnóstica, ratificando, assim, o caráter aleatório desses últimos tipos de “erros” como apontado por Oliveira (2005, p. 46).

Vale destacar que a subcategoria 2F – apontada, na fase diagnóstica como a mais recorrente, sendo selecionada, por isso, para nortear a elaboração do PEI – teve sua ocorrência diminuída significativamente, embora permaneça como a dificuldade mais recorrente<sup>46</sup>, o que pode ser observado na Tabela 4, a seguir, que traz a frequência de ocorrência dos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos na fase avaliativa, apresentando os números por categoria e informante.

Tabela 4 – Categorização dos “erros” ortográficos e sua frequência de ocorrência por informante pós-intervenção

	Subcategorias	Frequência de ocorrência dos “erros” ortográficos por informante			Total	%
		1	2	3		
<b>Categoria 1</b> (Dificuldades mais visíveis)	<b>A</b> -Escrita pré-alfabética	-	-	-	-	-
	<b>B</b> -Troca de letra por semelhança de traçado	2	-	-	2	10,53
	<b>C</b> -Troca de letra pela mudança de sons	1	-	-	1	5,26
<b>Categoria 2</b> (Dificuldades mais importantes)	<b>D</b> -Dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas	-	-	-	-	-
	<b>E</b> -Dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons	2	-	-	2	10,53
	<b>F</b> -Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas	4	-	3	7	36,84
	<b>G</b> -Transgressão de formas dicionarizadas	2	1	-	3	15,79
<b>Categoria 3</b> (Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema)	<b>H</b> -Dificuldade na escrita das sequências das palavras	-	-	1	1	5,26
	<b>I</b> -Hipercorreção	1	-	-	1	5,26
	<b>J</b> -Casos acidentais	1	1	-	2	10,53
<b>Total</b>		13	2	4	19	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

<sup>46</sup> Acredita-se que o alto índice de casos com o fenômeno estudado ocorra por conta do tipo de texto (narrativo) escolhido para a obtenção de dados, visto que uma das características dessa tipologia textual seja a presença de muitos verbos, tanto na forma infinitiva quanto na forma flexionada.

Os dados da Tabela 4 revelam que a quantidade de “erros” ortográficos encontrados nessa fase avaliativa caiu substancialmente em comparação com os números da fase diagnóstica, passando de 87 casos para 19. Além disso, vale destacar que os casos referentes à subcategoria 2F, referente à interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas, também diminuíram drasticamente – de 49 (56,32%) para 7 (36,84%), o que caracteriza uma redução de 19,48% – chegando a não ocorrer na escrita do informante 2. Esses dados revelam que os alunos já conseguem perceber algumas diferenças entre a fala e a escrita no uso da língua, demonstrando serem capazes de estabelecer limites entre essas modalidades, diminuindo, assim, a influência da oralidade na escrita de seus textos.

Contudo, a subcategoria 2F aparece ainda como a mais recorrente em relação às outras subcategorias, seguida de perto da subcategoria 2G, que diz respeito aos casos de transgressão de formas dicionarizadas, com 3 casos (15,79% do total de “erros” encontrados).

Em relação à subcategoria 2G, foi possível observar que o número de casos permaneceu inalterado, em relação ao *corpus* anterior, o que demonstra que os informantes 1 e 2 continuam com dificuldades nas relações plurívocas (opacas) entre alguns fonemas e suas possibilidades de registro gráfico, especialmente o /s/ e o /ʒ/ (por exemplo, “unz” (“uns”) e “tragetória” (“trajetória”), respectivamente), implicando a necessidade de um trabalho de intervenção pautado na memorização e na familiarização de palavras que contenham tais fonemas.

Na sequência, ficando em terceiro lugar em número de frequência de ocorrências, aparecem empatadas, com 2 casos cada uma (10,53%), as subcategorias 1B, referente à troca de letra por semelhança de traçado, 2E, que trata da dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons, e a subcategoria 3J, que diz respeito aos casos acidentais.

Como casos acidentais, causados provavelmente por distração no momento da escrita, consideraram-se os termos “mantou” (em vez de “matou” – informante 1) e “çaçar” (no lugar de “caçar” – informante 2), posto não haver, na escrita dos alunos, nada que explique tais grafias.

As subcategorias 1B e 2E, por sua vez, aparecem representadas apenas na escrita do informante 1, com os seguintes casos: “cento” (em vez de “certo”) e “asentou” (para “acertou”), referentes à troca das letras -r e -n pela semelhança do traçado entre elas; e “conseguiu” (no lugar de “conseguiu”) e “aparreseu” (para “apareceu”), ratificando a

dificuldade do aluno em conceber as convenções invariantes do grafema -rr entre vogais, apresentando dificuldades também nos contextos de grafia do /g/ diante do /i/. Esses dados revelam a necessidade de um trabalho individualizado com o aluno em questão, seja no que tange ao treinamento do traçado das letras -r e -n – considerado um processo mais simples – seja no trabalho com algumas regras invariantes que regem a escrita ortográfica, no sentido de levar o aluno, conforme Oliveira (2005, p. 44), a refletir sobre o que se esconde por detrás de algumas grafias oficiais.

Por fim, aparecem as subcategorias 1C (troca de letra pela mudança de sons), 3H (dificuldade na escrita das sequências das palavras) e 3I (casos de hipercorreção) empatadas, com apenas um caso cada uma (5,26%): “aquetava” (por “aguentava”), “de mais” (por “demais”) e “Encontror” (por “encontrou”), respectivamente.

A diminuição no número de frequência de ocorrências da subcategoria 3H (de 5 para 1) sugere um avanço na percepção sonora da língua pelos alunos, comprovando, assim, a eficácia do trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica, aliado ao trabalho com a ortografia, já que demonstra que os alunos começam a perceber que nem tudo o que se ouve é necessariamente representado na escrita, e vice-versa.

De forma geral, embora os números tenham diminuído, o informante 1 continua sendo o que possui o maior número de “erros” ortográficos, o que se comprova através da análise da Tabela 5, a seguir, que apresenta a porcentagem das frequências de tipo e frequências de ocorrência dos “erros” ortográficos encontrados no *corpus*, em relação ao total de casos observados por aluno.

Tabela 5 – Distribuição dos “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por informante, pós-intervenção

<b>Informante</b>	<b>Frequência de tipo</b>	<b>%</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	12	70,59	13	68,42
<b>2</b>	2	11,76	2	10,53
<b>3</b>	3	17,65	4	21,05
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Como se pode perceber, a partir dos dados presentes na Tabela 5, o informante 1 cometeu 12 frequências de tipo de “erros” ortográficos (70,59%), dos 17 encontrados no total

(incluindo os três alunos), tendo repetido apenas 1 desses tipos, perfazendo 13 frequências de ocorrência (68,42%). Esses dados revelam que, embora o aluno em questão continue sendo o informante com maior índice de dificuldades ortográficas, apresentando inclusive um aumento no seu percentual em relação ao total de “erros” (de 56,32%, na fase inicial, para 68,42%, na fase final), o número de “erros” cometidos após a intervenção foi consideravelmente menor que na fase diagnóstica (de 49 para 13), apontando para a eficácia do PEI. No caso dos demais informantes, os percentuais também diminuíram: de 17,24% para 10,53% (informante 2) e de 26,44% para 21,05% (informante 3). Esses resultados indicam ter havido um avanço significativo na aprendizagem dos informantes 2 e 3.

Por sua vez, o informante 3 apresentou 3 frequências de tipo de “erros” ortográficos (17,65%), repetindo apenas 1 tipo, totalizando, assim, 4 frequências de ocorrência (21,05%). Apresentando, mais uma vez, o menor índice de “erros”, aparece o informante 2, que cometeu apenas 2 frequências de tipo (11,76%), não repetindo nenhum tipo, totalizando, assim, um percentual de 10,53% de frequências de ocorrências de “erros” ortográficos.

Quanto aos tipos de “erros” cometidos, a Tabela 6, a seguir, apresenta as porcentagens gerais das frequências de tipo e de ocorrência por cada uma das categorias, revelando a natureza dos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos.

Tabela 6 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos pós-intervenção

(Continua)

Categorias de “erros” ortográficos		Total de “erros” ortográficos em frequência de tipo e de ocorrência				
-	Subcategorias	Tipos de “erro”	Freq. tipo	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)
<b>Categoria 1</b>	<b>A</b>	-	0	0	0	0
	<b>B</b>	semelhança de traçado (-r/-n)	2	11,76	2	10,53
		<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>11,76</b>	<b>2</b>	<b>10,53</b>
	<b>C</b>	troca de letra pela mudança de som: /g/ e /k/	1	5,88	1	5,26
		<b>subtotal</b>	<b>1</b>	<b>5,88</b>	<b>1</b>	<b>5,26</b>

Tabela 6 – Total de “erros” ortográficos em frequências de tipo e de ocorrência por subcategoria e seus tipos pós-intervenção

(Conclusão)

Categorias de “erros” ortográficos		Total de “erros” ortográficos em frequência de tipo e de ocorrência				
-	Subcategorias	Tipos de “erro”	Freq. tipo	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)
<b>Categoria 2</b>	<b>D</b>	-	0	0	0	0
	<b>E</b>	grafema -rr no contexto entre vogais	1	5,88	1	5,26
		grafia do /g/ diante do /i/	1	5,88	1	5,26
		<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>11,76</b>	<b>2</b>	<b>10,53</b>
	<b>F</b>	neutralização	3	17,66	4	21,05
		relações opacas entre fonemas e seus alofones	1	5,88	2	10,53
		monotongação	1	5,88	1	5,26
		<b>subtotal</b>	<b>5</b>	<b>29,42</b>	<b>7</b>	<b>36,84</b>
	<b>G</b>	relações plurívocas do /s/	2	11,76	2	10,53
		relações plurívocas do /ʒ/	1	5,88	1	5,26
		<b>subtotal</b>	<b>3</b>	<b>17,66</b>	<b>3</b>	<b>15,79</b>
	<b>Categoria 3</b>	<b>H</b>	segmentação	1	5,88	1
<b>subtotal</b>			<b>1</b>	<b>5,88</b>	<b>1</b>	<b>5,26</b>
<b>I</b>		hipercorreção	1	5,88	1	5,26
		<b>subtotal</b>	<b>1</b>	<b>5,88</b>	<b>1</b>	<b>5,26</b>
<b>J</b>		casos acidentais	2	11,76	2	10,53
		<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>11,76</b>	<b>2</b>	<b>10,53</b>
<b>Total</b>			<b>17</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Legenda:

**Categorias:** 1 – Dificuldades mais visíveis  
 2 – Dificuldades mais importantes  
 3 – Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema

**Subcategorias:** 1A – Escrita pré-alfabética  
 1B – Troca de letra por semelhança de traçado  
 1C – Troca de letra pela semelhança de sons  
 2D – Dificuldades na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas  
 2E – Dificuldades na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons  
 2F – Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas  
 2G – Transgressão de formas dicionarizadas  
 3H – Dificuldade na escrita das sequências das palavras  
 3I – Hipercorreção  
 3J – Casos acidentais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A partir da análise da Tabela 6, constata-se que foram identificadas, na subcategoria 2F (interferência do dialeto do aluno na relação som/grafema e considerada como a mais recorrente entre os informantes), 5 frequências de tipo (29,42%) e 7 frequências de ocorrências (36,84%) de “erros” ortográficos no *corpus*.

A Tabela 6 permite ainda a visualização da frequência de tipo e da frequência de ocorrência em relação à natureza dos “erros” relacionados à subcategoria 2F, como: neutralização, com 3 frequências de tipo e 4 frequências de ocorrência (17,65% e 21,05%, respectivamente), relações opacas entre fonemas e seus alofones, com 1 frequência de tipo e 2 de ocorrência (5,88% e 10,53%, respectivamente), e monotongação, com 1 frequência de tipo (5,88%) e 1 de ocorrência (5,26%).

É possível notar que apenas dois tipos de “erros” referentes à subcategoria 2F permanecem representados nos textos dos informantes nessa fase avaliativa, a saber: neutralização (4 casos) e monotongação (1 caso), havendo uma queda no número de casos em relação à fase diagnóstica. O que se observa como novidade na fase avaliativa, pelo menos no que tange às fontes dos “erros” da subcategoria 2F, é que houve o aparecimento, especificamente no texto do informante 3, de um tipo de “erro” ortográfico até então não catalogado, relacionado à grafia do /l/ (“auguma”, em vez de “alguma”). Esse tipo de “erro” é considerado por Oliveira e Nascimento (1990, p. 40) como oriundo da interferência da fala na escrita, no que diz respeito à violação da representação gráfica oficial de um fonema, devido às relações opacas que se estabelecem entre esse fonema (/l/) e seus alofones ([w], [l] e [ʎ]).

Outro tipo de “erro” ortográfico que ainda não havia ocorrido, mas que aparece no *corpus* da fase avaliativa (texto do informante 1), refere-se à subcategoria 2E (dificuldade na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons), através da violação da convenção invariante “grafia do /g/ diante do /i/” (“conseguiu”, no lugar de “consequiu”). Nesse caso, têm-se 1 frequência de tipo (5,88%) e 1 de ocorrência (5,26%).

A exemplo do que ocorreu com a subcategoria 2F, a subcategoria 2E também teve seus tipos de “erros” reduzidos, permanecendo apenas o caso de violação da convenção invariante do “grafema -r no contexto entre vogais” (“apareceu”, para “apareceu”), com 1 frequência de tipo (5,88%) e 1 de ocorrência (5,26%).

Em seguida, têm-se as subcategorias 1B (troca de letra por semelhança de traçado), com a reincidência da dificuldade com o traçado das letras -r e -n, com 2 frequências de tipo (11,76%) e 2 de ocorrência (10,53%); e 2G (transgressão de formas dicionarizadas), com a repetição dos “erros”, na fase pós-intervenção, referentes às relações plurívocas de /s/

(“unz”, em vez de “uns”; “casador”, no lugar de “caçador”) e /ʒ/ (“trajetória”, para “trajetória”), com 2 frequências de tipo (11,76%) e 2 frequências de ocorrência (10,53) para o primeiro tipo de “erro” (relações plurívocas do /s/), e 1 frequência de tipo (5,88%) e 1 frequência de ocorrência (5,26%) para o segundo tipo de “erro” (relações plurívocas do /ʒ/).

Outra subcategoria que apresentou o mesmo tipo de “erro” no *corpus* da fase avaliativa foi a 1C (troca de letra por mudança de som), trazendo outro caso referente à dificuldade na percepção do /g/ e do /k/ (“aquetava”, para “aguentava”), com 1 frequência de tipo (5,88%) e 1 frequência de ocorrência (5,26%).

A subcategoria 3H, que trata da dificuldade na escrita das sequências das palavras, também aparece com seu quadro de tipos de “erros” diminuído, já que não houve casos de juntura, apenas de segmentação (“de mais”), com 1 frequência de tipo (5,88%) e 1 frequência de ocorrência (5,26%). Vale ressaltar que, na fase diagnóstica, dos 5 casos observados, 3 eram de juntura.

Por fim, há as subcategorias 3I e 3J, referentes à hipercorreção e aos casos acidentais, respectivamente. A primeira apresentou apenas 1 frequência de tipo (5,88%) – “Encontror”, por “encontrou” – e 1 frequência de ocorrência (5,26%), demonstrando uma queda substancial de casos em relação à fase inicial (de 6 para 1); e a segunda, 2 frequências de tipo (11,76%) – “mantou”, no lugar de “matou”, e “çaçar”, em vez de “caçar” – e 2 frequências de ocorrência (10,53%), permanecendo com o mesmo número de casos da fase diagnóstica. A Tabela 7, a seguir, sintetiza essas informações.

Tabela 7 – “Erros” ortográficos em frequência de ocorrência por subcategoria e tipos pré e pós-intervenção

(Continua)

Categorias de “erros” ortográficos		“Erros” ortográficos em frequência de ocorrência pré e pós-intervenção				
-	Subcategorias	Tipos de “erro”	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
			Freq. ocor.	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)
1	A	-	0	0	0	0
	B	semelhança de traçado (-r/-n)	3	3,45	2	10,53
		semelhança de traçado (-m/-n)	1	1,15	0	0
	C	troca de letra pela mudança de som: /g/ e /k/	1	1,15	1	5,26

Tabela 7 – “Erros” ortográficos em frequência de ocorrência por subcategoria e tipos pré e pós-intervenção

(Conclusão)

Categorias de “erros” ortográficos		“Erros” ortográficos em frequência de ocorrência pré e pós-intervenção				
-	Subcategorias	Tipos de “erro”	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
			Freq. ocor.	Total (%)	Freq. ocor.	Total (%)
2	D	dificuldade na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas	1	1,15	0	0
	E	grafema -r no contexto entre vogais	2	2,30	1	5,26
		grafia do /g/ diante do /i/	0	0	1	5,26
		vogais nasalizadas em dígrafos no interior das palavras	8	9,18	0	0
		uso das letras -m e -n antes de -p ou -b	4	4,60	0	0
	F	apagamento de -r final em verbos no infinitivo	16	18,39	0	0
		relações opacas entre fonemas e seus alofones	0	0	2	10,53
		monotongação	6	6,90	1	5,26
		neutralização	6	6,90	4	21,05
		apagamento de sílaba átona	9	10,34	0	0
		ditongação	6	6,90	0	0
		força do padrão CV	3	3,45	0	0
	G	apagamento de coda	3	3,45	0	0
		relações plurívocas do /s/	3	3,45	2	10,53
relações plurívocas do /ʒ/		1	1,15	1	5,26	
3	H	grafema -h	1	1,15	0	0
		segmentação	3	3,45	1	5,26
	I	juntura	2	2,30	0	0
		hipercorreção	6	6,90	1	5,26
	J	casos acidentais	3	3,45	2	10,53

Legenda:

**Categorias:** 1 – Dificuldades mais visíveis  
 2 – Dificuldades mais importantes  
 3 – Dificuldades que ultrapassam a relação som/grafema

**Subcategorias:** 1A – Escrita pré-alfabética  
 1B – Troca de letra por semelhança de traçado  
 1C – Troca de letra pela semelhança de sons  
 2D – Dificuldades na compreensão das relações biunívocas entre sons e grafemas  
 2E – Dificuldades na concepção de convenções invariantes que controlam a representação de alguns sons

- 2F** – Interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas
- 2G** – Transgressão de formas dicionarizadas
- 3H** – Dificuldade na escrita das sequências das palavras
- 3I** – Hipercorreção
- 3J** – Casos acidentais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

#### 4.2.1 Resultados

- A quantidade de “erros” ortográficos encontrados nos textos nesta fase pós-PEI decresceu substancialmente em comparação com a fase anterior (de 87 para 19). Apesar disso, a subcategoria 2F, referente à interferência das características estruturais do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas, permanece como a mais recorrente, apresentando, contudo, uma redução significativa no número de ocorrências – de 49 “erros” ortográficos (56,32%) para 7 (36,84%), chegando a desaparecer na escrita do informante 2.
- O informante 1 demonstrou grandes avanços nesta fase pós-PEI, ao diminuir consideravelmente o número de “erros” ortográficos cometidos, em comparação com a fase diagnóstica – de 49 (56,32%) para 13 (68,42%) – embora ainda presente o maior índice de dificuldades ortográficas em relação aos textos dos colegas.
- Na fase pós-intervenção, nenhuma subcategoria apareceu na escrita de todos os informantes, como ocorreu na fase diagnóstica, em que 4 delas tiveram representação nos textos de todos os alunos. As dificuldades remanescentes apresentam caráter individual.
- Além da subcategoria 1A, referente à escrita pré-alfabética, a subcategoria 2D aparece vazia de representação na fase pós-intervenção, já que o informante 1 demonstrou avançar no reconhecimento de relações biunívocas (transparentes) entre sons e grafemas.
- Outras subcategorias, além das subcategorias 1A e 2D, deixaram de ter representação na escrita de alguns alunos: 1B, 2E, 2F, 2G e 3H. Isso indica avanços na escrita desses alunos quanto à compreensão de determinadas convenções invariantes, semelhança de traçado de algumas letras, influência do dialeto na ortografia, necessidade de memorização e familiaridade com as mais diversas formas dicionarizadas e sequências das palavras no registro escrito.

- Casos diferentes de hipercorreção (subcategoria 3I) e acidentais (subcategoria 3J) apareceram nos textos avaliados na fase pós-intervenção, comprovando mais uma vez o caráter aleatório desses tipos de “erros”.
- Apenas o informante 1 permanece com dificuldades na percepção e na diferenciação de /g/ e /k/, no traçado das letras -r/-n e nas convenções invariantes do grafema -r entre vogais. Apresentou, também, na fase pós-intervenção, dificuldade na grafia do /g/ diante do /i/ (tipo de “erro” que não havia sido registrado na fase diagnóstica), exigindo, assim, intervenções individualizadas, com atividades visuais, auditivas e motoras.
- A diminuição significativa de ocorrências da subcategoria 2F e 3H (referentes à influência do dialeto do aluno na relação entre os sons e os grafemas e à dificuldade na escrita das sequências das palavras, respectivamente), considerando-se ainda o não cometimento, na fase pós-intervenção, de alguns tipos de “erros” relacionados à subcategoria 2F (dos 7 tipos encontrados na fase diagnóstica, apenas 3 ocorreram na fase pós-intervenção), indica um avanço na percepção sonora da língua pelos alunos, sugerindo, assim, a eficácia do trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica. Os alunos começam a perceber que nem tudo que se ouve deve ser necessariamente registrado na escrita, e vice-versa.

As evidências apresentadas nos resultados da intervenção confirmam que um trabalho sistematizado, envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica (*software* “Pedro no parque de diversões”) e atividades ortográficas relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais da ortografia do PB (MORAIS, 2010), pode ajudar no enfrentamento de dificuldades ortográficas, já que houve uma diminuição substancial no número de casos referentes à subcategoria 2F, relacionada à interferência da oralidade na escrita, com destaque para o não registro de casos de apagamento de -r final em verbos no infinitivo (tipo de “erro” mais frequente na fase diagnóstica e alvo do PEI) na escrita dos alunos.

Assim, levando-se em conta as relações que sugerimos ser estabelecidas pelos alunos na categorização dos itens lexicais aqui considerados na pesquisa, segundo as teorias abordadas, acredita-se que o fato de o *software* focar nos níveis silábico e intrassilábico e de as atividades ortográficas aplicadas tratarem da relação entre a estrutura da última sílaba do verbo infinitivo (CVC) e dos verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (CV), bem como suas diferenças em termos de tonicidade, tenha facilitado a

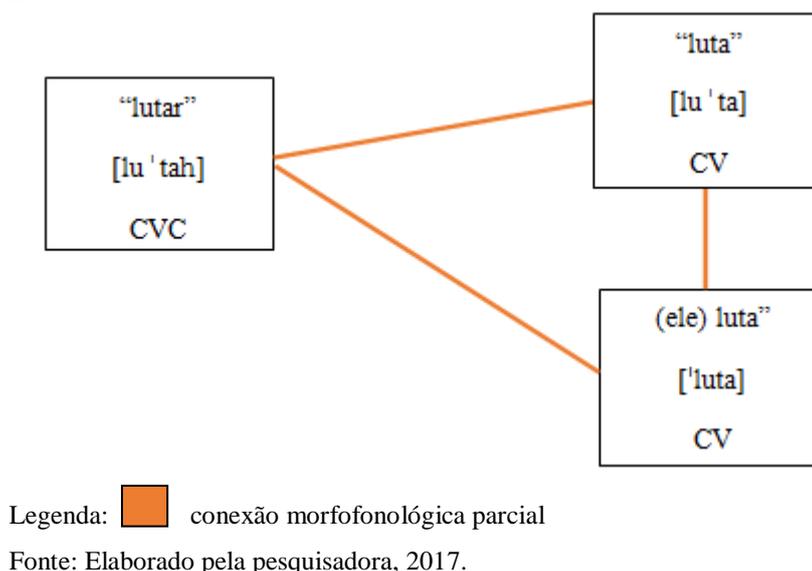
percepção dos alunos quanto ao detalhe fonético e morfológico que os induzia ao “erro” ortográfico.

A intenção das atividades elaboradas era fazer com que os alunos reorganizassem as conexões estabelecidas até então, considerando a existência dessas duas formas verbais (que apresentam apenas similaridades na forma fonológica, posto possuem tonicidades distintas) e a necessidade da marcação gráfica do morfema infinitivo na escrita, no sentido de diferenciar uma da outra, evitando, assim, o cometimento de “erros” ortográficos oriundos da transposição da forma reduzida do infinitivo para a escrita.

A repetição desse tipo de atividades, sob a afirmação de Bybee (2016, p. 135) de que “o membro mais frequente serve como membro central da categoria e novas expressões tendem a se formar por analogia com o membro mais frequente”, parece ter permitido o armazenamento da representação mental pretendida pela intervenção. Isso pode ser comprovado e visualizado, por exemplo, na preocupação do informante 1 em registrar o -r final do verbo “cumer”, embora cometa um outro tipo de “erro” ortográfico, em decorrência da transposição para a escrita do fenômeno de neutralização (“cumer”, em vez de “comer”).

Com isso, as conexões estabelecidas pelos alunos entre estrutura silábica, forma verbal infinitiva e forma verbal flexionada passaram a se reconfigurar, após a intervenção, como demonstrado na Figura 10, a seguir, apesar da possibilidade de realização fonética sem o /R/ em coda final dos verbos no infinitivo.

Figura 10 – Conexões entre estrutura silábica, formas verbais infinitivas (plena e reduzida) e flexionada



A Figura 10 demonstra conexão morfofonológica parcial (linha laranja) entre a forma plena do infinitivo (CVC) e a forma reduzida (CV), posto que, além de pertencerem a mesma conjugação verbal (1ª conjugação) e categoria gramatical (verbos), apresentam similaridade parcial na forma fonológica (presença e ausência do /R/ final, respectivamente).

Já em relação às conexões estabelecidas entre a forma plena (CVC) e a forma flexionada (CV), bem como entre a forma reduzida do infinitivo (CV) e a forma flexionada (CV), configuram também conexões morfofonológicas parciais, mas em outro nível de relação, uma vez que envolvem itens lexicais de significados gramaticais distintos, a saber: verbo infinitivo e verbo flexionado, ou seja, pertencem a subcategorias gramaticais do verbo distintas e apresentam formas fonológicas também similares.

Assim, considerando-se os pressupostos teóricos deste estudo, que concebe a aquisição da linguagem como um processo contínuo, em que novas experiências podem alterar a organização do conhecimento linguístico dos indivíduos, acredita-se que o trabalho desenvolvido durante a execução do PEI (aliando as atividades de estímulo à consciência fonológica, através do *software*, às atividades ortográficas baseadas na diferença de tonicidade e de representação da estrutura silábica entre as formas infinitiva e flexionada), pode proporcionar a reorganização das conexões estabelecidas, uma vez que contribuiu para a tomada de consciência sobre a estrutura sonora da língua por parte dos alunos, bem como sobre a possibilidade de manipulação intencional das estruturas linguísticas.

A Figura 11, a seguir, demonstra a reorganização do verbo infinitivo, através de um verbo utilizado como exemplo.

Figura 11 – Conexão entre as formas infinitivas dos verbos após a intervenção



Analisando a Figura 11, referente às novas conexões realizadas pelos alunos a partir do trabalho desenvolvido no PEI, é possível perceber que, entre a forma plena e a forma reduzida, estabelece-se conexão morfofonológica parcial (linha laranja), dada a identidade no

significado gramatical (mesma categoria gramatical), mas com apenas similaridades na forma fonológica (diferenças quanto à representação fonológica do /R/ final na forma plena e sua ausência na reduzida). Salienta-se que, nesse caso, há identidade na forma ortográfica de ambas as formas fonológicas.

Assim, apesar da possibilidade de realização de formas fonéticas diferentes (forma plena e forma reduzida, CVC e CV, respectivamente), os verbos no infinitivo passaram a ser registrados ortograficamente com a presença do -r final, o que comprova a reorganização de conexões pretendida pelo PEI.

Dessa forma, é possível afirmar que houve a inserção (e armazenamento mental) da forma infinitiva do verbo com a presença do -r ortográfico na gramática mental dos alunos, que passaram a considerar, após o PEI, a existência tanto de outras formas de realização da forma verbal infinitiva (plena e reduzida) quanto da relação de identidade fonética e/ou ortográfica da forma verbal infinitiva reduzida com as formas verbais flexionadas (na 3ª p. s. do presente do indicativo, no caso dos verbos de 1ª C).

A distinção estabelecida entre forma infinitiva e forma flexionada parece ter possibilitado que os alunos não mais considerassem o registro ortográfico da forma flexionada em substituição à forma infinitiva. Dessa forma, supõe-se que a relação oralidade e escrita tenha sido compreendida como contínua e dependente do uso. Isso evidencia a importância de que a interferência da oralidade na escrita seja trabalhada em sala de aula, promovendo-se um acesso cada vez mais profícuo do aluno no universo da escrita, haja vista o impacto que esse convívio (aluno/escrita) tem na relação do sujeito com a língua, configurando-se como um componente altamente relevante na representação mental e na configuração da consciência linguística.

Após os resultados parciais desta pesquisa, segue o resultado geral.

### **4.3 Resultado geral**

A partir da análise dos resultados obtidos nas fases diagnóstica e avaliativa desta pesquisa, foi possível constatar que a subcategoria 2F (interferência das características do dialeto do aluno na relação som/grafema) aparece como a subcategoria com o maior número de casos registrados nos textos dos alunos nas duas fases da pesquisa (pré e pós-intervenção). Apesar disso, apenas dois tipos de “erros” permanecem representados após a realização do

PEI (neutralização e monotongação), tendo o número de casos reduzido: de 6 (6,90%) para 4 (21,5%) e de 6 (6,90%) para 1 (5,26%), respectivamente.

Entre os “erros” ortográficos reincidentes está ainda a dificuldade no traçado das letras -r/-n (subcategoria 1B), bem como a percepção e o registro dos sons /g/ e /k/ (subcategoria 1C), além da violação da convenção invariante do grafema -r entre vogais (subcategoria 2E) e da transgressão de formas dicionarizadas (subcategoria 2G), referentes às relações plurívocas de /s/ e /z/. Cabe ressaltar que, dos quatro tipos elencados, três foram encontrados apenas no texto do informante 1.

Dois tipos de “erros” ortográficos registrados nesta fase pós-PEI não haviam aparecido na primeira fase, a saber: violação da representação gráfica oficial de um fonema (no caso, /u/), devido às relações plurívocas (opacas) que se estabelecem entre esse fonema e seus alofones (subcategoria 2F), e violação da convenção invariante da grafia do /g/ diante do /i/ (subcategoria 2E).

O número de casos referentes à subcategoria 3H também decresceu consideravelmente após a intervenção, já que só houve o registro de um caso de segmentação e nenhum de juntura. Credita-se tal avanço ao trabalho com o *software* no desenvolvimento da consciência fonológica.

Por sua vez, os itens lexicais referentes ao fenômeno estudado que emergiram dos dados, conforme os modelos teóricos abordados, apresentaram-se interconectados através de conexões morfofonológicas parciais, em diferentes níveis de relação. Antes da intervenção, essas relações, particularmente entre as formas fonológicas, tinham impacto na escrita, o que gerou a transposição do apagamento do /R/ para a escrita, através da omissão do -r dos verbos infinitivos. Posteriormente à intervenção, essas conexões foram reorganizadas, de forma que o aluno percebeu que, apesar das conexões existentes, elas se dão em diferentes níveis. No caso da forma infinitiva, ele percebeu que a fala dessa forma pode variar, mas sua representação ortográfica é marcada pelo -r no final da palavra. No caso da forma flexionada, ele percebeu que, apesar da semelhança na sequência sonora com a forma infinitiva reduzida, elas possuem entre si diferentes tonicidades. Esse conhecimento refletiu em sua escrita, de maneira que a forma infinitiva passou a ser registrada com a consoante no final da palavra.

Observou-se, ainda, durante a realização das atividades diagnósticas (quando da leitura dos textos propostos para interpretação), que, apesar de escreverem da mesma forma os verbos flexionados e no infinitivo, os alunos leem de forma diferente, demonstrando que eles, na verdade, ignoram o fato da existência de duas formas verbais distintas (infinitiva e

flexionada) para a mesma sequência gráfica. Isso poderia justificar a ocorrência do fenômeno devido à falta de marcação ortográfica, indicando a diferença de tonicidade e, conseqüentemente, de formas verbais.

Supõe-se que as nuvens de exemplares dos verbos infinitivos eram constituídas de uma só unidade simbólica (forma reduzida) na fase diagnóstica, as quais, dada sua frequência de tipos e frequência de ocorrências, eram robustas, favorecendo a transposição do fenômeno do apagamento do -r para a escrita, o que conflitava com as formas verbais flexionadas na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo dos verbos no infinitivo.

Após a intervenção, parece ter ocorrido uma reorganização dessas nuvens de exemplares, as quais passaram a ser constituídas de duas unidades simbólicas (forma plena e forma reduzida), distinguindo-se o verbo infinitivo do verbo flexionado, aqui considerado através de aspectos morfológicos (marcação ortográfica do morfema infinitivo) e fonológicos (tonicidade).

Assim, diante dos resultados alcançados nesta pesquisa, é possível afirmar que, a partir das experiências vivenciadas durante a execução do PEI, os alunos puderam perceber a necessidade da reflexão consciente sobre os usos da própria língua, considerando sua estrutura um objeto de pensamento, julgamento e, sobretudo, de manipulação. Diante do exposto, seguem as considerações finais desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo o fenômeno do apagamento do -r final em verbos no infinitivo, o tipo de “erro” ortográfico mais recorrente nos textos de três alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA, localizada na cidade de Montes Claros, com o objetivo geral de analisar, sob a perspectiva do Modelo de Redes, Fonologia de Uso e Modelo de Exemplares, os efeitos de um plano de intervenção baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita ortográfica dos alunos supracitados.

Nele consta revisão de literatura sobre a Linguística Cognitiva (LC) e os Modelos Baseados no Uso – Modelo de Redes, Fonologia de Uso e Modelo dos Exemplares –; a metalinguagem e a metacognição, com foco nas contribuições que o desenvolvimento da consciência fonológica pode trazer no enfrentamento de dificuldades relacionadas à aquisição e/ou aprendizagem da escrita; os fenômenos fonológicos mais recorrentes no Português Brasileiro (PB), com destaque para o fenômeno investigado – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo, a fim de auxiliar na descrição dos dados obtidos (que seguiram a classificação de Oliveira (2005)); a influência da oralidade no cometimento de “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos, como forma de compreender a natureza desses “erros”; e o ensino de ortografia, no sentido de auxiliar na elaboração das atividades propostas no PEI.

Realizou-se, a princípio, um diagnóstico, no sentido de se obter o tipo de “erro” ortográfico mais recorrente nos textos dos alunos, cujo resultado apontou para o apagamento do -r final em verbos no infinitivo, configurando-se, a partir de então, como o objeto de estudo desta pesquisa. A seguir, foi elaborado o plano de intervenção, que contemplou, além do uso do *software* “Pedro no parque de diversões”, a proposta de atividades relacionadas às regularidades ortográficas morfológico-gramaticais de Moraes (2010). Os dados obtidos antes e depois da intervenção foram analisados quanti-qualitativamente, permitindo, por fim, a realização de um estudo comparativo para a verificação da eficácia do PEI.

Assim, pode-se dizer que o objetivo geral foi alcançado, já que, a partir da descrição e da análise dos resultados obtidos antes e após a intervenção, foi possível analisar os efeitos do PEI elaborado e constatar a sua eficácia, uma vez que, ao final da pesquisa, os alunos demonstraram que já conseguem perceber a necessidade da reflexão consciente sobre

os usos da própria língua, compreendendo a sua estrutura como um objeto observável e manipulável, especificamente no que se refere ao -r final em verbos no infinitivo.

Consideram-se alcançados também os objetivos específicos, visto que, além de estudos sobre a consciência fonológica, foram realizados: o diagnóstico dos principais “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos pesquisados; a identificação do tipo de “erro” mais recorrente – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo – para a elaboração do PEI; o desenvolvimento do plano de intervenção proposto e a análise comparativa dos resultados alcançados antes e após a intervenção, à luz do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e do Modelo de Exemplares.

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados, que consideram as operações mentais envolvidas no armazenamento e no acesso às palavras na gramática mental dos usuários da língua, supõe-se que, antes da intervenção, a variação observada na fala, para o -r em coda na sílaba final dos verbos no infinitivo, transposta para a escrita dos alunos, estava representada no léxico mental deles, seguindo a realização fonética produzida pelos membros da comunidade linguística da qual fazem parte.

Além disso, em seu dialeto, a forma reduzida do infinitivo possui a mesma sequência sonora que a forma flexionada (por exemplo, “lutar” [lu ' ta] / e (ele) “luta” [ ' luta]), distinguindo-se apenas quanto à tonicidade, o que fez com que os alunos, possivelmente, estabelecessem conexões com diferentes graus de relacionamento entre as formas analisadas, construindo um sistema de conexões a partir das similaridades entre esses itens lexicais.

Dessa forma, entre a forma reduzida de infinitivo e a forma flexionada, foi proposto, na fase diagnóstica, que o aluno estabelecia conexão fonológica total, por não perceber as diferentes tonicidades entre essas formas e as diferentes subcategorias verbais envolvidas, além de se pautar apenas na identidade da sequência sonora, apesar de, na língua, ser estabelecida conexão morfofonológica parcial entre elas, em razão de suas diferentes tonicidades e subcategorias verbais. Contudo, após a intervenção, parece ter ocorrido uma reorganização dessas nuvens de exemplares, no que se refere à forma verbal infinitiva, as quais passaram a ser constituídas de duas unidades simbólicas (forma plena e forma reduzida), distinguindo-se, também, o verbo infinitivo do verbo flexionado aqui considerado, através de aspectos morfológicos e fonológicos (tonicidade).

Com isso, supõe-se que as nuvens de exemplares dos verbos infinitivos eram constituídas de uma só unidade simbólica (forma reduzida), na fase diagnóstica, e que, dada sua frequência de tipos e frequência de ocorrências, eram robustas, favorecendo a

transposição do fenômeno do apagamento do /R/ em verbos no infinitivo para a escrita, através da omissão da letra -r no final desses verbos, o que conflitava com as formas verbais flexionadas na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Essa consideração é respaldada pelos modelos teóricos adotados nesta pesquisa, considerando a proposta de que um item lexical que seja recorrente (produção/recepção) e se torne um hábito transforma-se em uma unidade simbólica na gramática mental do usuário da língua.

A dificuldade dos alunos em perceberem a influência dessa diferença de tonicidade no cometimento dos “erros” ortográficos referentes ao apagamento do -r final em verbos no infinitivo serviu de parâmetro para a elaboração das atividades ortográficas do PEI, no sentido de promoverem nos alunos pelo menos a percepção de tal diferença, refletindo sobre sua influência na escrita para, enfim, tentarem evitar os “erros” ortográficos decorrentes da dificuldade supracitada. Isso parece ter ocorrido, haja vista a diminuição do número de “erros” dessa natureza após a realização da intervenção. Vale ressaltar que o fenômeno alvo da intervenção proposta – o apagamento do -r final em verbos no infinitivo – não foi mais registrado na escrita dos alunos na fase final (avaliação da intervenção) da pesquisa.

Assim, embora a realização fonética (sem a presença do /R/, conforme o dialeto ao qual pertencem os sujeitos da pesquisa) do aluno continue sendo a forma reduzida, a partir das atividades realizadas no PEI, não houve a transposição desse fenômeno fonológico (apócope) para a escrita.

A constatação da não transposição para a escrita do fenômeno observado na fala – apagamento do -r final em verbos no infinitivo – demonstra a conscientização nos alunos da existência de duas formas verbais diferentes (forma infinitiva e flexionada, com possibilidade de realizações fonéticas similares, mas diferentes quanto à tonicidade), exigindo, assim, o registro do morfema infinitivo para diferenciação uma da outra na escrita.

Com isso, é possível afirmar que a proposta de trabalhar, no PEI, com o *software* (desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos), aliado a atividades que consideraram o acento tônico e a estrutura silábica para o armazenamento do item com a presença do -r final em verbos no infinitivo e sem a presença dessa consoante no final dos verbos flexionados (inter-relação de aspectos fonológico e morfológico), possibilitou aos alunos uma reorganização das conexões estabelecidas no registro ortográfico do -r final em verbos no infinitivo, ainda que a realização fonética de /R/ não seja observada na oralidade. Isso comprovou o avanço esperado na consciência fonológica desses alunos, ratificando,

assim, a correlação existente entre o desenvolvimento dessa habilidade e a aprendizagem da escrita, inclusive em contextos pós-alfabetização.

Confirma-se, portanto, a hipótese lançada de que o plano elaborado para a intervenção ajudaria no enfrentamento das dificuldades ortográficas encontradas na escrita dos participantes da pesquisa, principalmente no que tange ao fenômeno do apagamento do -r final em verbos no infinitivo.

As considerações tecidas sobre este estudo evidenciam, assim, uma relação estreita entre a consciência linguística do usuário da língua e a produtividade gramatical/lexical, pois as redes de relação entre as palavras fazem parte da consciência linguística e têm impacto no acesso que o usuário da língua estabelece com a gramática e com o léxico mental.

Por fim, ressalta-se a necessidade de se levar em conta a constante interação entre oralidade e escrita na construção da representação mental e na consolidação da consciência metalinguística, especialmente a metafonológica (ou consciência fonológica) nesse enfrentamento das dificuldades de natureza fono-ortográfica, tanto pelos alunos quanto pelos professores, já que não basta que tais profissionais saibam identificar o problema, é necessário que eles sejam capazes de desenvolver estratégias para esse enfrentamento.

Nesse sentido, acredita-se na relevância deste trabalho, por evidenciar as contribuições que a LC, especialmente o Modelo de Redes, a Fonologia de Uso e o Modelo de Exemplares, pode oferecer aos estudos sobre o “erro” ortográfico, bem como ao tratamento de sua ocorrência no trabalho em sala de aula. Assim, sugere-se, como possíveis pesquisas a serem desenvolvidas a partir da aqui apresentada, a abordagem das interconexões que podem ser estabelecidas entre formas verbais flexionadas representadas pelo tema do verbo infinitivo e nomes substantivos que possuem forma fonológica idêntica à essa forma verbal (por exemplo, (ele) “luta” [ˈluta] e (a) “luta” [ˈluta]), como já apontado durante o trabalho, e o tratamento de outras dificuldades ortográficas relacionadas à influência da oralidade na escrita.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Adaptação Regina Ritter Lambrecht e Adriana Corrêa Costa. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita.** Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 5, 1997.
- BALIEIRO JR., Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** v. 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2011.
- BARBOSA, Liliane Pereira. **O alicamento da vogal média anterior pretônica no português brasileiro: uma abordagem no Modelo de Redes.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BARBOSA, Liliane Pereira; ALVES, Diocles. **Língua portuguesa: fonética e fonologia.** Caderno didático. Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual de Montes Claros, 2010.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica,** Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BISOL, Leda (org.). **Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro.** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: EDUFSC, 2006.
- BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. Variação em coda silábica na fala popular fluminense. **Revista da ABRALIN,** v. 7, n.1, p.177-89, jan./jun. 2008.
- BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PISA 2015: Relatório Nacional. Resultados Brasileiros.** Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Boletins com resultados da Prova Brasil (2015)**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BYBEE, Joan. **Morphology: a study of the relation between meaning and form**. Philadelphia: John Benjamins, 1985.

BYBEE, Joan. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, Joan. **Frequency of use and the organization of language**. New York: Oxford University Press, 2007.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, Joan. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

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

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. **Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real**. Revista D.E.L.T.A. [on-line], São Paulo, vol. 14, n. especial, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300006&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 de setembro de 2017.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CAPELLINI, Simone; CIASCA, S. M. Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, n. 52, p. 4-10, set./out., 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra *et al.* Processos fonológicos em paralisia cerebral: efeitos de treino sobre consciência fonológica, leitura e escrita. **Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação**, v. 3, n. 2, p. 209-252, jan./jun., 1998.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas de leitura e ditado pré-3 a segunda série. **Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação**, v. 2, n. 1, p. 461-532, jul./dez., 1997.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar; SILVEIRA, F. B. O desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de normatização. **Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação**, v. 3, n. 2, p. 113-160, jan./jun., 1998.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1053>>. Acesso em: 21 maio 2016.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais de fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CECHIN, Michelle Brugnerra Cruz; SILVA, Thaise da. Consciência fonológica e deficiência intelectual: eficácia do Software “Pedro no parque de diversões”. **Revista educação e linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 163-180, jul./dez., 2013.

CEREJA, Wilian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHOMSKY, Noam. Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior. **Language**, n. 35, 1959.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1971.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CHOMSKY, Noam. **Perspectivas sobre a linguagem e a mente**. Sobre natureza e linguagem. Trad. de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CIELO, Carla. Aparecida. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Pró-fono revista de atualização científica**, Barueri, v. 14, n. 3, p. 301-312, 2002.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Geisa Borges. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). – Instituto de Letras/Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CROFT, William; CRUSE, Alan. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CYSNE, Karla. **Intervenções em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita**, 2012, 105p. Dissertação (Mestrado Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Metalinguagem e alfabetização**: Efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem na linguagem escrita. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DUQUE, Paulo Henrique. **Linguagem e cognição**: mistérios da mente corporificada. 2012. Disponível em: <<http://cognicaoelinguagem.wordpress.com/2012/01/01/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

FERRARI, Lílian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Literacy Development: Phychogenesis. In: GOODMAN, Yetta M. (ed.) **How children construct literacy**: piagetian perspectives. Newark: International Reading Association, 1990a.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodia. Trad. Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1990b.

FERREIRO, Emília. Nem tudo é ortográfico na aquisição da ortografia. In: FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. (org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita** – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMES, Christina Abreu. Aquisição do tipo silábico CV(r) no português brasileiro. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 77-90, 1º sem. 2006.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, abr. 2003, vol.19, n. 1, p. 33-45, jan./abr., 2003.

HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; CARDOSO, Walcir. *Status* da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou *onset* com núcleo não preenchido foneticamente. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 71-9, jan./mar. 2010.

HUBACK, Ana Paula da Silva. **Cancelamento do (r) final em nominais**: uma abordagem difusionista. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 11-28, jan./jul., 2006.

LAMBRECHT, Regina Ritter. *et al.* **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitive grammar**: a basic introduction. New York: Oxford University Press, 2008.

MALUF, Maria Regina. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita** – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p.125-145, 1997.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MONARETTO, Valéria. Descrição da vibrante do português do sul do Brasil. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (org.). **Português do sul do Brasil**: variação fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOOJEN, S.*et al.* **CONFIAS Consciência fonológica**: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

NADALIN, Carlos. **As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa** – o guia definitivo. 2015. Disponível em: <<http://www.comoeducarseusfilhos.com.br/ebook-5-etapas/>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

NUNES, Cristiane; FROTA, Silvana; MOUSINHO, Renata. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 2, p. 207-212, abr./jun., 2009.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Phonological variation and change in Brazilian Portuguese: the case of the liquids**. (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1983.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. The neogrammarian controversy revisited. *International journal of the sociology of language*, Berlin, v. 89, p. 93-105, 1991. Tradução disponível em: <[portal.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121017140131.pdf](http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121017140131.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 6. n. 2, p. 31-58, jul./dez., 1997.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte (12): 33-43, dez., 1990.

OLIVEIRA, Marilucia Barros de. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). – Centro de Letras e Arte/Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: [http://www.ufpa.br/alipa/teses\\_mestrado/teses\\_marilucia.PDF](http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/teses_marilucia.PDF). Acesso em: 20 set. 2017.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2002.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

REIS, Leonardo Borges. **Linguagem e política no pensamento de Chomsky**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, p. 211-226, 2002.

SANTOS, Maria José; MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 91-103, 2004.

SANTOS, Maria José; MALUF, Maria Regina. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. **Boletim da academia paulista de psicologia**, n. 1, p. 95-108, 2007.

SANTOS, Rosângela Marostega *et al.* **Pedro no parque de diversões: desenvolvendo a consciência fonológica**. Paraná: CTS Informática; 2008.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SIGNORINI, Ângela. **La conciencia fonológica y la lectura**. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, set. 1998.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercício**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Ualesson Santos. **Verbos e nomes sem afixo no português brasileiro, segundo a linguística cognitiva**. 2015. 87 f. Monografia – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

SILVEIRA, Sousa da. **Fonética sintática**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

TASCA, Maria. Variação e mudança do segmento lateral na coda silábica. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia. **Fonologia e variação**: Recortes do Português Brasileiro. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

TORRES, Paula Freitas de Jesus; OLIVEIRA, Josane Moreira de. O apagamento do -r no final de vocábulo em produções escolares na cidade de Feira de Santana-Ba. XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, vol. 19, n. 1 – Fonética, Fonologia, Ortografia, Rio de Janeiro: CiFEFi, p. 197-211, 2015.

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

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Efeitos de uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II com dificuldades fono-ortográficas

**Pesquisador:** Alcione de Oliveira Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59570116.2.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.761.675

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa pretende investigar a influência de um plano de intervenção relacionando o desempenho de habilidades metalinguísticas (especialmente, a consciência fonológica) e dificuldades no uso da linguagem escrita em alunos dos anos finais do ensino fundamental.

#### Objetivo da Pesquisa:

Avaliar os efeitos de um plano de intervenção baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, com vistas a minimizar as dificuldades fono-ortográficas encontradas na escrita de alunos do Ensino Fundamental II.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**RISCOS:** Na hipótese de informações causarem desconfortos e riscos há alguma pessoa, ela não será divulgada e nem descrita nesta pesquisa.

**Benefícios:** Minimização das dificuldades fono-ortográficas observadas na escrita de alunos do ensino fundamental II.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo com proposta interessante com possibilidades de um desenvolvimento de alunos no ensino fundamental

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.761.675

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados

**Recomendações:**

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_767604.pdf	05/09/2016 15:43:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Concordancia.pdf	05/09/2016 15:42:02	Alcione de Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	05/09/2016 15:41:04	Alcione de Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento.pdf	05/09/2016 15:39:24	Alcione de Oliveira Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	03/09/2016 19:41:11	Alcione de Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Responsabilidade.pdf	30/08/2016 13:20:26	Alcione de Oliveira Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/08/2016 13:13:01	Alcione de Oliveira Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.761.675

Não

MONTES CLAROS, 05 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador)

## ANEXO B – ATIVIDADE 1

Atividade 1 - Estudo do texto “O sapo e o escorpião”, de Heloisa Prieto. Adaptado.

### O sapo e o escorpião

Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.

– Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? – Perguntou o escorpião ao sapo.

– De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer.

– Mas, se eu te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma voz terna e doce –, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom, meu amigo sapo.

O sapo concordou.

Durante a travessia do rio, porém, o sapo sentiu a picada mortal do escorpião.

– Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! – disse o sapo.

E o escorpião simplesmente respondeu:

– Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo. E eu não posso mudá-la

### Compreensão do texto

1. Esta história pode se estender à natureza do homem, isto é, na nossa vida, encontramos muitas pessoas “sapos e escorpiões”?
2. Você acredita que as pessoas já nascem boas ou más? Ou se tornam durante a vida?
3. Será que agimos como “sapos e escorpiões”?
4. Como devemos agir diante de pessoas “sapos e escorpiões”?

## ANEXO C – ATIVIDADE 7

Atividade 7 - Estudo do texto “Infância”, de José Paulo Paes. Adaptado.

### Infância

Eu tenho oito anos e já sei ler e escrever.

Por isso, ganhei de presente a história de Peter Pan.

As aventuras dele com o Capitão Gancho e o jacaré que engoliu um relógio até que são engraçadas.

Mas achei uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino.

Já imaginaram se todos quisessem ficar sempre pequenos e nunca mais crescer?

Aí quem ia cuidar da gente? Fazer comida, passar pito, mandar tomar banho, dizer que é hora de ir pra cama?

Sarar a gente da dor de barriga e da dor de dente?

### Compreensão do texto

1. Como o autor, você também acha uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino? Por quê?
2. O que faria falta para você se não fosse mais possível crescer?
3. Existem vantagens em permanecer criança? Quais?
4. Existem vantagens na maturidade? Quais?
5. Se fosse possível, você preferiria permanecer na infância ou amadurecer mais rápido? Por quê?

## ANEXO D – ATIVIDADE 19

Atividade 19 - Estudo do texto: Ditados populares atualizados. Adaptado.

- Errar é humano, mas achar em quem colocar a culpa é mais humano.
- Meu Deus, dai-me paciência... mas tem de ser já.
- O importante não é saber, mas ter o telefone de quem sabe.
- Há um mundo melhor, mas é caríssimo.
- Trabalhar nunca matou ninguém, mas... para que se arriscar?

### **Compreensão do texto**

1. Recupere os ditados originais.
2. Você concorda com os ditados acima? Por quê?
3. Crie uma versão para cada um deles.

**APÊNDICE A – QUADRO DE VERBOS COM E SEM -R FINAL EM INFINITIVO**

Quadro de verbos com e sem -r final em infinitivo, diferenciados pela posição da sílaba tônica e ausência/presença do -r final

Palavras sugeridas: estudar, escrever, contar, ceder, mandar, ver, colar, comer, lutar, vender, andar, perder, falar, ferver, cantar, merecer, sair, ganhar, saber, cair, lembrar, vencer, amar, beber, cavar, mexer, sentar, amolecer, imaginar, querer, passar, ler, ficar, crescer.

<b>Oxítonas</b>	<b>Paroxítonas</b>
lutar	luta

## APÊNDICE B – QUADRO DE SITUAÇÕES DE USO DO -R

Quadro de situações de uso do -r em forma infinitiva e sem o uso de -r em formas flexionadas  
(3ª pessoa do singular do presente do indicativo)

Forma infinitiva	Forma flexionada
Espero um dia _____ pelos meus ideais. (lutar)	Ele _____ pelos seus ideais. (lutar)
Por gentileza, compre o doce para ela _____. (comer)	Marcelina _____ muito doce. (comer)
Fique tranquilo, eu vou _____ com ela. (falar)	Jeremias _____ com ela todos os dias. (falar)
Não durmo se não _____ música. (ouvir)	Ele sempre _____ música quando criança. (ouvir)
Faça por _____ estar lá. (merecer)	Ele _____ ter chegado onde chegou. (merecer)
Vamos _____ muito até chegar onde queremos. (andar)	Ela _____ muito para ir trabalhar. (andar)
Eu vou _____ um livro por semana. (ler)	Frederico _____ um livro por dia. (ler)
Podéria emprestar o livro para eu _____ também? (estudar)	Ele _____ para passar vestibular. (estudar)
Não vou _____ até mais tarde. (ficar)	Joyce sempre _____ até mais tarde. (ficar)

## APÊNDICE C – ATIVIDADE 13

Atividade 13: Estudo do texto “Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?”

### **Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?**

Até os dois anos de idade, os bebês não têm o menor controle sobre a micção. Basta a bexiga encher um pouco e eles já começam a urinar. Depois de certa idade, as crianças passam a ser, digamos, “programadas” a inibir essa atitude. Se isso não acontecesse, estariam condenadas a fazer xixi na cama ou a usar fraldas pelo resto da vida. Com o passar dos anos, esse domínio é incorporado inconscientemente. Adultos só sentem vontade de fazer xixi ao lavar as mãos, tomar banho ou ver água corrente porque a natureza “avisa” que, bem, a bexiga está quase cheia.

### **Compreensão do texto**

1. Você já havia observado o fenômeno descrito no texto? O que achou?
2. Destaque do texto as palavras que apresentam a letra -r no final. O que mais elas possuem em comum?
3. Elabore uma regra para esse tipo de uso da letra -r.