

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Greice Nolasco Gonçalves

“Professora, essa sua estratégia funciona mesmo!”
Compreendendo as trocas sonoras na escrita ortográfica

Belo Horizonte

2015

Greice Nolasco Gonçalves

**“Professora, essa sua estratégia funciona mesmo!”
Compreendendo as trocas sonoras na escrita ortográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Marlene Maria Machado da Silva

Belo Horizonte

2015

Greice Nolasco Gonçalves

“Professora, essa sua estratégia funciona mesmo!”
Compreendendo as trocas sonoras na escrita ortográfica

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Marlene Maria Machado da Silva

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Marlene Maria Machado da Silva – Faculdade de Educação da UFMG

Magda Helena Balbino Casarotti – Fundação Torino

RESUMO

O presente trabalho é resultado do plano de Intervenção Pedagógica proposto para uma turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. O objetivo foi compreender por que as crianças faziam trocas surdo-sonoras. Para tal finalidade o primeiro passo do plano de ação foi realizar uma revisão teórica baseada nos estudos de Artur Gomes de Moraes (2007 e 2012) e Jaime Luiz Zorzi (1998) que permitisse diferenciar Sistema de Escrita Alfabético de Sistema Ortográfico, compreender como a norma ortográfica está organizada e a natureza de cada tipo de erro/ dificuldade de escrita, o que consequentemente exige intervenção diferenciada do professor. Baseando-se nas fontes teóricas citadas também desconstruiu-se a ideia de que as trocas teriam relação com questões orgânicas e exigiriam atendimento especializado e não pedagógico. Avaliou-se a escrita dos alunos, o que foi feito por meio de um ditado. Este também serviu como atividade de reflexão, mudança atitudinal e conceitual do professor e do aluno. O trabalho foi organizado em seis capítulos. Na introdução é apresentada a motivação para se fazer a pesquisa, sua importância e seus objetivos. Nos capítulos dois e três é feita a caracterização da escola e o perfil do grupo que participará da pesquisa-ação. No capítulo quatro foi realizada a revisão teórica como primeiro passo da Intervenção Pedagógica e a análise da ação. No quinto capítulo foram feitas as considerações finais.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica, trocas surdo-sonoras, Sistema de Escrita Alfabética, Sistema Ortográfico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	08
3. PERFIL DA TURMA.....	09
4. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
4.1. Reflexões teóricas: os erros ortográficos	11
4.1.1. Propriedades do Sistema de Escrita Alfabético	11
4.1.2. Propriedades do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa.....	13
4.1.3. Quando os erros ortográficos ganham estatuto de distúrbio orgânico.....	18
4.2. Novas descobertas	20
4.3. Um outro jeito de ensinar	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
6. REFERÊNCIAS.....	28

1- INTRODUÇÃO

Ao lecionar para uma turma no início do primeiro ciclo, observei que ao adquirir a base alfabética da escrita, as crianças e também o professor tinham agora outro desafio, o da construção da base ortográfica.

Fui fruto de um modelo educacional que privilegiava a decoreba das palavras sem uma reflexão sobre o erro ortográfico, não foi me oportunizado a participação na construção desse saber. Por meio do hábito da leitura desenvolvi o gosto por observar a estrutura, a formação das palavras e adquirir conhecimentos ortográficos que me garantem uma escrita de acordo com a norma culta.

Essa lacuna acompanhou-me durante minha formação inicial em Magistério, não foi sanada na graduação em Normal Superior e tampouco em cursos de formação na área de Alfabetização e Letramento.

Em 2013, participei da formação continuada para professores conhecida como Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Recordo-me da minha frustração quando encerramos a discussão sobre como trabalhar a ortografia nas series iniciais. O discurso não passou das seguintes observações: “Trabalhe a partir de textos, é preciso decorar palavras, use cruzadinhas, cópias, ditados de palavras e dicionário”, ou seja, nada de novo ou que respondesse as minhas dúvidas que se concentravam em entender a razão das trocas surdas e sonoras cometidas por meus alunos que já dominavam as convenções do sistema alfabético, como é o caso das trocas F/V, T/D, P/B. Uma das hipóteses levantadas não só por mim, mas por outros professores alfabetizadores é a de que fatores orgânicos estariam relacionados a esse tipo de dificuldade ortográfica, ou seja, seria um problema de ordem fonoaudiológica.

Durante a minha prática pedagógica compreendia que os erros existiam, que o professor deveria ter consciência de quais erros seus alunos cometiam por meio da avaliação das escritas deles, mas o primordial era desconhecido: como intervir em cada tipo de erro e auxiliar os alunos na construção da base ortográfica.

Acreditava que deveria trabalhar as questões ortográficas a partir de textos que trouxessem palavras daquela dificuldade ortográfica, ir comparando as palavras, mostrar a criança que uma letra mudava o sentido de uma palavra, realizar atividades de cruzadinha, completar lacunas, com bancos de palavras,

proporcionar momentos em que os alunos pudessem escrever, ou seja, produzir textos. Nas discussões com os colegas de trabalho, além das poucas opções acima, acrescentavam: “Você precisa redescobrir a regra”, “A melhor maneira de trabalhar a ortografia ainda é com os velhos grupinhos ortográficos” ou para as dúvidas com os fonemas surdo-sonoros: “São palavras surdas e outras sonoras, coloque a mão no pescoço e sentirá a diferença do vibrar das pregas vocais”, mas tais informações acabavam não fazendo muito sentido na prática cotidiana com meus alunos, ou seja, nada mudava, as trocas ortográficas continuavam presentes na escrita e a frustração permanecia.

A inquietação, o desejo de aprender e auxiliar meus alunos sempre estiveram presentes. Com esse propósito encontro-me cursando a pós-graduação em docência na Educação Básica, na busca de compreender como o professor pode intervir para auxiliar os alunos que fazem trocas sonoras dos pares mínimos, os processos que garantem a aprendizagem, buscar novas possibilidades de ensino e aprimorar minha prática pedagógica.

Neste sentido, o trabalho da ACPP teve como objetivos verificar as características, como está organizada e a natureza dos erros ortográficos cometidos pelos alunos. Segundo Morais (2007) ao ensinar ortografia, o professor precisa levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica. O autor enfatiza que o erro das produções textuais dos alunos não deve ser motivo apenas de correção e críticas, mas de oportunidade de avançar sobre seus conhecimentos sobre a língua. No entanto, o professor deve ter clareza da importância de se estimular essa produção e de criar possibilidades para que se reflita sobre a norma padrão e se escreva cada vez melhor, sendo esse ponto outra meta do trabalho que visa proporcionar momento de ensino-aprendizagem para auxiliar o aluno a compreender o que ele não sabe quando comete os erros ortográficos. Para Morais (2007), os erros precisam ser tomados como pistas para o professor planejar seu ensino, isto é, para selecionar e ordenar as dificuldades, para melhor intervir para e ajudar seus alunos a superá-las

Assim, acredito que esse trabalho centrado na aprendizagem ortográfica poderia me auxiliar a desconstruir ideias errôneas, sanar angústias e principalmente a incerteza diante do melhor caminho a seguir, pois refletindo sobre minha atuação percebo que a dúvida não é só de quem aprende, mas

pode ser maior ainda por parte de quem ensina e se sente responsável pela formação dos indivíduos.

2- IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola Municipal Zilda Arns está localizada à Rua Erva Mate, 46, Rio Branco, Belo Horizonte, Minas Gerais.

Foi inaugurada em 02 de fevereiro, primeiro dia letivo de 2010. Ocupa uma área de 3.261,63 m² e tem capacidade para atender até 960 alunos. A escola é composta por 16 salas, sendo quatro no primeiro pavimento, refeitório, auditório com capacidade para 130 pessoas, laboratório de informática, pátio coberto e descoberto, instalações sanitárias com acessibilidade, um ginásio coberto (que está em reforma), rampa de acessibilidade e dois estacionamentos. No segundo pavimento estão 12 salas de aulas, biblioteca, laboratório de Ciências e instalações sanitárias com acessibilidade.

A escola foi uma conquista do Orçamento participativo, que com força e presença da comunidade, realizou e entregou o empreendimento ao final do ano de 2009.

A unidade, que atende estudantes dos três ciclos de formação do Ensino Fundamental, participa dos projetos Escola Integrada, Escola Aberta, EJA Juvenil, EJA Múltiplas Idades, EJA I Alfabetização e EJA II Certificação. Atende o 3º ciclo pela manhã e 1º/ 2º e ciclos no turno da tarde.

O corpo docente é composto de professores habilitados para trabalhar nas séries iniciais e de professores do 3º ciclo, especialistas nas disciplinas em que lecionam.

No ato da inauguração, a escola recebeu o nome do bairro em que se localiza e por, aproximadamente, nove meses chamou-se “Escola Municipal do Bairro Visconde do Rio Branco”. Em cooperação com a comunidade escolar, pais, alunos, professores e colegiados concluíram que a escola necessitava de outro nome. Partindo disso, realizaram uma eleição, cujo nome solicitado pela maioria da comunidade escolar foi “Zilda Arns”. O Projeto de lei 1.212/2010 de autoria do vereador João Bosco Rodrigues, propôs homenagem a médica, sanitarista e fundadora da Pastoral da Criança, Doutora Zilda Arns Neuman, morta em janeiro de 2010, num terremoto no Haiti.

Os alunos atendidos residem nas redondezas da escola, na vila Mãe dos Pobres.

3- PERFIL DA TURMA

A presente intervenção pedagógica ocorreu em 2014, na turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, composta por 26 crianças na faixa etária de sete a nove anos.

A maior parte dos alunos está na turma desde o primeiro ano do ciclo, possui a mesma professora para os conteúdos de Português, Matemática, Geografia e História sendo que os demais conteúdos: Ciências, Arte e Educação Física foram compartilhados com outros professores.

A proposta de continuidade com a mesma professora nos três anos do ciclo é uma orientação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte visando um melhor entrosamento entre as crianças, o adulto e também para facilitar o acompanhamento do aluno, pois o professor tem um tempo maior para avaliar e assim intervir sobre sua dificuldade.

Quanto à hipótese de escrita 19 crianças estavam no nível alfabético, 04 silábico-alfabéticos e 03 pré-silábico sendo uma delas com diagnóstico de atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor.

Para auxiliar as crianças a escola organizou o projeto “Misturando Saberes”. Duas vezes por semana as crianças são reenturmadas e participam de atividades para auxiliar na reflexão do processo de escrita. As crianças com hipótese de escrita silábico e pré-silábico frequentavam também o Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP, sendo esta mais uma tentativa de trabalhar habilidades de leitura e escrita com as crianças que ainda não compreenderam o sistema de escrita alfabético. Os projetos motivavam as crianças que se mostravam participativas nas atividades.

Em sala, dependendo da situação, os alunos se sentavam em duplas ou individualmente para realizar as atividades, mas ainda estavam aprendendo a trabalhar em equipe, visto que apesar dos incentivos e de estarem juntos, poucos compreenderam sobre a importância de se trocar ideias.

Durante a trajetória da turma realizaram atividades de análise das partes das palavras, formações de rimas, atividades para estimular a ampliação da consciência

fonológica, do desenvolvimento do processamento auditivo central, utilizaram parlendas para contar palavras, separar espaços em branco, ler palavras, frases, atividades envolvendo o nome próprio dos integrantes da sala, jogo Linguístico, bingo de letras e sílabas, Forca, produção de pequenos textos por meio de sequência de imagens, produção de bilhetes, cartazes, convites, anúncios, atividades de trocas de letra para formar novas palavras, interpretação de textos curtos, uso da biblioteca (atividade “O Dono da roda” e “Hora da história”), leitura livre e etc.

Na escrita, observava-se dificuldades para iniciar frases com letra maiúscula e em nomes próprios, pontuação, falta de abertura e organização dos parágrafos, “erros ortográficos”, tais como: U ou L no fim de palavras, E ou I no fim de palavras, AM e ãO, m antes de P e B, S ou SS, QUE e GUE, faziam trocas sonoras (F/V, B/P, C/G, T/D) ou apresentavam dificuldades na relação grafema/ fonema entre outros.

Na Matemática agradava ao grupo participar de jogos diversos. Apresentaram bom raciocínio lógico, quantificando, seriando, classificando, relacionando grandezas, analisando tabelas e gráficos simples, solucionando adição com/sem reserva, subtração com/sem reagrupamento e iniciaram a aprendizagem da multiplicação e da divisão.

Nas disciplinas de Geografia, História e Ciências necessitavam de estímulos para que falassem sobre seus conhecimentos. Demonstraram ser acanhados e contribuíram pouco com suas vivências. Logo, para que a aprendizagem fosse mais participativa foi preciso um encorajamento e estabelecimento de confiança, no sentido de que eles entendessem que suas opiniões e visões sobre os acontecimentos não eram equivocadas, pois esse sentimento estava presente na maior parte das crianças. Foi preciso dizer-lhes: “escola é lugar de errar, falar o que pensamos e aprender novidades!”

Nas aulas de Arte e Educação Física participaram e se empenharam para realizar as tarefas propostas, aprender as regras das brincadeiras e jogos. Suas produções artísticas foram elaboradas e realizadas com gosto e dedicação. Demonstraram muita curiosidade em experimentar e usar os materiais disponíveis para realizar as atividades de Arte.

Nota-se que ao longo da convivência escolar laços de amizade e afetividade foram estabelecidos contribuindo para um clima agradável entre o grupo.

4- PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1- Reflexões teóricas: os erros ortográficos

O início do plano de ação se deu no segundo semestre de 2014. O primeiro passo foi buscar um referencial teórico que esclarecesse o que se denominam, quais as características e diferenças entre Sistema de Escrita Alfabético e Sistema de Escrita Ortográfico, a natureza dos “erros ortográficos” e os aspectos que compõe a norma ortográfica da Língua Portuguesa, visto que essas definições não eram claras para mim. Tais esclarecimentos teóricos tornaram possível a realização da intervenção pedagógica com segurança e firmeza nas ações.

4.1.1- Propriedades do Sistema de Escrita Alfabético

As práticas de Alfabetização ou contato das crianças com o mundo letrado se iniciam quando elas são bem pequenas, ou seja, a imersão no mundo da escrita começa fora da instituição escolar, como afirma (Morais, 2012) e deve ser bem conduzida pela escola, pois é ferramenta para redução das desigualdades sociais, à medida que permite ao sujeito se apropriar de variados gêneros textuais, compreendendo-os e produzindo-os.

Segundo Ferreiro (1985), para ser considerado alfabetizado, o indivíduo precisa dominar as convenções do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para a autora, a escrita como representação da linguagem não pode ser transmitida por um adulto (professora ou escritor de cartilha), pois exige do aluno um trabalho mental, de caráter conceitual complexo, ou seja, a escrita é uma construção cognitiva e não um ato motor.

Morais (2012) nos alerta que não há uma invenção ou construção de um novo sistema, nem tampouco uma “descoberta”, pois não se deve acreditar que a criança vá aprender sozinha, como mágica. Pelo contrário, o autor cita que deve acontecer um investimento do professor buscando ajudar as crianças desde cedo a compreenderem como funciona o SEA para, assim, elaborar suas hipóteses na construção da escrita.

O sistema de escrita é notacional e admite que as regras para seu funcionamento não estejam prontas na mente do aprendiz, a criança não sabe como

ocorre o funcionamento das letras, como se organizam na formação das palavras. Nos estágios iniciais não é capaz de pensar em fonemas e não admite que letras isoladas possam ser lidas. Diante disso, de acordo com Morais (2012) o aprendiz precisa se dar conta das seguintes questões:

1. **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)?
2. **Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/ notações?)

De acordo com Morais (2012) para encontrar tais respostas é imprescindível considerar em que fase, estágio ou etapa de escrita o aprendiz se encontra. Tais momentos são nomeados por: etapa pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética e suas características são descritas por Morais em sua obra Sistema de Escrita Alfabética (2012).

Na etapa pré-silábica, inicialmente a criança não distingue desenho de escrita. Muitas vezes para escrever uma palavra, desenha a forma. Aos poucos começam a produzir rabiscos ou garatujas, imitando letras. Na busca por símbolos usados para escrever, começa a usar letras, que podem vir misturadas com números. A criança passa a interpretar que não se podem escrever todas as palavras do mesmo jeito e passa a observar as características físicas ou funcionais dos objetos (realismo nominal). Um exemplo seria o aprendiz escrever formiga com poucas letras (animal pequeno) e boi com muitas letras (animal grande).

Na etapa Silábica a criança passa a interpretar o que a escrita nota ou registra, ou seja, a pauta sonora das palavras pronunciadas. Ela concebe que para cada sílaba pronunciada deve colocar uma letra. No Brasil, é comum uma subdivisão em hipótese silábica sem valor sonoro (quantitativa) e hipótese silábica com valor sonoro (qualitativa). Na primeira para cada sílaba oral é usada uma letra que não corresponde ao som da sílaba que está notando. Já na segunda hipótese usa-se uma letra para cada sílaba, busca-se a correspondência com o fonema.

Na etapa silábico-alfabética a criança já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora ou as partes orais das palavras que falamos) e precisa realizar observações no como, ou seja, descobre que é preciso usar “mais letras” para representar algumas sílabas. A tarefa é mais complexa, pois implica um nível de reflexão metafonológica mais sofisticado (consciência fonêmica e não só de sílabas) e de correspondência entre grafema e fonema.

Na etapa alfabética a criança, na maioria dos casos coloca uma letra para cada fonema que pronunciamos, mas comete muitos erros ortográficos. Acredita no princípio alfabético, cada letra deveria equivaler apenas a um único som e vice versa. Atingir a fase alfabética não pode se confundir com estar alfabetizado e nem garante o domínio das características da escrita da Língua Portuguesa.

4.1.2. - Propriedades do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa

Ser falante da Língua Portuguesa em diversas partes do mundo tem suas características variantes de acordo com a idade, grupo, regionalismos, condições socioculturais, época, ou seja, não se diz a mesma palavra igualmente em Minas Gerais e em São Paulo.

Partindo dessa definição fica evidente que não é possível que a criança construa hipóteses sobre a norma ortográfica por conta própria, visto que ela é uma construção exclusivamente social realizada para oficializar a escrita como afirma Morais (2007) “a ortografia funciona assim como um recurso capaz de **crystalizar** na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.” O autor destaca o termo crystalizar e explica que a ortografia é a melhor maneira de permitir a escrita de modo unificado, facilitando a comunicação e permite liberdade para que cada falante pronuncie o mesmo texto à sua maneira, ao ler em voz alta.

A criança é estimulada a produzir textos orais e escritos espontaneamente. Ao registrar muitas vezes não tem consciência do “erro”, mas quando vai se tornando um escritor experiente, começa a fazer algumas observações como destaca Morais (2007):

(a) Já é capaz de ter dúvidas ortográficas (ocorre geralmente quando escreve a mesma palavra de formas diferentes em momentos distintos ou quando quer saber como se escreve alguma palavra; (b) Já avançou em seus conhecimentos, sendo capaz de autocorriger-se, detectando erros que cometeu (p. 22).

Nota-se também que tais “erros” ou “alterações ortográficas” como define Zorzi (1998) são etapas de apropriação, ou seja, a criança pouco a pouco tece seu conhecimento sobre a escrita como sendo uma nova linguagem e uma maneira de

elaborar hipóteses ortográficas. O autor reforça que essa ação reflexiva é o modo pelo qual a criança atribui sentido ao sistema de escrita.

Nessa concepção é primordial para Morais (2007) a clareza do professor sobre como está organizada a norma ortográfica da Língua Portuguesa: quais correspondências são regulares, e podem ser compreendidas, e quais são irregulares, necessitando memorização do aprendiz. Durante a pesquisa ter ciência dessas definições foi o primeiro passo para que a reflexão sobre a prática pedagógica se encaminhasse.

Segundo Morais (2007), na norma ortográfica da Língua Portuguesa as correspondências podem ser:

- Regulares: podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a escrita correta, porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou a todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. Exemplos: emprego do R ou RR em palavras como (risada) e (serrote)
- Irregularidades: uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não há regra o aprendiz terá que memorizar a escrita. Exemplos: C, com som do S (cidade) e H inicial (hoje)

Foi preciso compreender ainda que há distintos casos de regularidade e de irregularidade.

No quadro 1, observa-se um dos conjunto de exemplos dados pelo autor.

Quadro 1		
Correspondências fonográficas regulares		
Fonema	Grafema	Exemplo
/p/ - /b/	‘p’ – ‘b’	pato - bato
/t/ - /d/	‘t’ – ‘d’	tela – dela
/f/ - /v/	‘f’ – ‘v’	faca - vaca

Segundo Morais (2007) essas trocas são tecnicamente chamadas de “pares mínimos”:

Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador.

São produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, deferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p) elas não vibram (p.29)

Ainda, de acordo com as ideias do autor é comum crianças não terem muitas dificuldades para usar tais letras quando compreendem a relação grafema- fonema, todavia ao encontrar alunos que ainda realizam tais trocas o professor não deve ignorá-los e sim procurar compreender a origem de tal erro.

Aparentemente, esse tipo de alteração ortográfica se mostra simples, mas gera angústia nos professores que ao longo de sua formação não são instrumentalizados para auxiliar seus alunos a vencerem os obstáculos da linguagem escrita. Em minha prática pedagógica ao recorrer a algum professor mais experiente para trocar ideias sobre o trabalho ortográfico das trocas sonoras, recebia a seguinte orientação: “trabalhe com textos para que a criança note no contexto o uso da letra na palavra em questão” ou muitos colegas admitiam: “eu não sei o que fazer

Dessa maneira, a troca de ideias com os colegas ou a busca de informações em cursos sobre questões voltadas para a Alfabetização, nada acrescentavam ou modificavam com resultados visíveis as práticas com os alunos. A sensação de não saber por que os alunos realizavam as trocas sonoras se mantinha, além de continuar não sabendo intervir pedagogicamente para auxiliar nessa aprendizagem escolar.

No quadro 2, podemos observar outro tipo de erro definido por Morais (2007) como: regularidade contextual compreende a relação letra-som, em que o contexto dentro da palavra, definirá qual letra (ou dígrafo) deverá ser usado. Abaixo estão os casos considerados pelo autor.

Quadro 2		
Casos de regularidades contextuais		
Fonema	Grafema	Exemplo
	'R' - 'RR'	rato, porta, honra, prato barata e guerra
	'G' - 'GU'	garoto, guerra
/K/	'C' - 'QU'	capeta e quilo
	J com (A, O e U)	jabuti, jogada, caju
	Som inicial (Z)	zabumba, zinco

	Som inicial S com (A, O e U)	sapinho, sorte e sucesso
	'O'- 'U' no fim de palavras com som de 'U'.	bambo e bambu
	'E'- 'I' no fim de palavras que terminam com som de 'I'.	perde e perdi
	M, N, NH ou ~ para formas de nasalização	campo, canto, minha, pão, maçã

O terceiro grupo apresentado por Morais (2007) se refere às regularidades morfológico-gramaticais (quadro 3). O autor afirma que a categoria gramatical da palavra estabelece a regra. Na maioria das vezes, essas regras envolvem morfemas: partes internas que compõem as palavras, sobretudo sufixos que indicam a família gramatical.

Quadro 3		
Casos de regularidades morfológico-gramaticais		
Notação	Regra	Exemplo
eza	Gentílicos	portuguesa/ francesa
esa	Nomes derivados	pobreza
ez	Final de nomes	Português
es	Gentílicos	estupidez
al	Final de adjetivos coletivos	Milharal, canavial, cafezal
oso	Final de adjetivos	Carinhoso, famoso, gostoso
ice (sempre com C)	Final de nomes	Chatice, meninice, doidice
ência, anca e ância (sempre com C ou Ç ao final)	Substantivos derivados terminados com os sufixos	Ciência, esperança, importância
U no final	Flexão verbal na 3ª pessoa do singular do passado(perfeito do indicativo)	Cantou, bebeu, partiu
ão	Flexão 3ª pessoa plural	Cantarão, beberão,

am	futuro Flexão 3ª pessoa plural de outros tempos	partirão Cantam, cantavam, bebam
asse esse	Flexão do subjuntivo	Cantasse, bebesse, dormisse
ar, er, ir	Infinitivos	Cantar, beber, partir

Segundo Morais, para os casos de irregularidades, em que não há regra que ajude o aluno a decidir a forma de escrever, é preciso consultar o dicionário ou memorizar a escrita correta, como afirma Morais (2007), porém ressalta que é responsabilidade do professor auxiliar na memorização de palavras que são usadas na escrita cotidiana do aluno. No quadro 4 de exemplos do autor.

Quadro 4		
Casos de irregularidades		
fonema	grafema	Exemplo
/s/	s c z ç x ss sc sç xc	Seguro Cidade Giz Força Auxilio Cassino Piscina Cresça Exceto
/z/	Z S x	Zebu Casa exame
x	X ch	Enxada enchente
g	J g	Girafa jiló
	H inicial	Hora, harpa
/i/	e i	cigarro seguro
/u/	o	Bonito

	u	tamborim
λ	L	Julio
	Lh	Julho
asse esse	Flexão do subjuntivo	Cantasse, bebesse, dormisse
ar, er, ir	Infinitivos	Cantar, beber, partir

4.1.3. - Quando os erros ortográficos ganham estatuto de distúrbio orgânico

O professor durante o seu fazer pedagógico precisa avaliar seus alunos diante dos conhecimentos proporcionados em cada momento da aprendizagem. Quando a criança não corresponde ao esperado para a faixa etária ou de acordo com as oportunidades de aprendizagem que lhe foram oferecidas, o professor muitas vezes atribui àquela dificuldade de aprendizagem, razões orgânicas. O procedimento mais adequado é solicitar uma avaliação de outro profissional especializado para que avalie o que não vai bem e se necessita de intervenção clínica.

Com o aluno que realiza trocas auditivas, a história não costuma ser diferente, é comum ouvir depoimento dos professores: “Já fizemos tudo que podíamos, na verdade essa criança necessita ser encaminhada para um fonoaudiólogo.” Adquirindo estatuto de verdade, são feitos relatórios pedagógicos e a criança é encaminhada ao profissional.

Contudo, muitas vezes descartadas causas orgânicas o professor se depara com a dificuldade do aluno e precisa buscar novas maneiras de sanar as barreiras que impedem a aprendizagem.

Esse tipo de erro ortográfico, trocas entre P e B, entre o T e o D, entre o F e o V, é muito comum durante o processo de alfabetização. Mesmo com a regularidade entre som e letra, as crianças ainda apresentam dificuldades em diferenciar os sons ao escrever, ou seja, é uma dificuldade de decisão na hora da escrita, o que nada tem haver com dificuldades na fala como ressalta ZORZI (1998):

Trabalhando com crianças com dificuldades de aprendizagem da escrita que apresentam sistematicamente erros dessa natureza, tem sido possível constatar que uma grande parte delas comete erros deste tipo com muita

frequência, apesar de não apresentarem tal dificuldade em relação à fala. (p.73).

E ainda como afirma MORAIS (2007):

Para a maioria desses alunos, a questão parece residir na dificuldade de analisar fonologicamente os segmentos sonoros na hora em que estão escrevendo. (p.91)

Ainda é preciso considerar se a criança consegue decidir se palavras com os fonemas citados acima foram pronunciados de maneira correta ou errônea e comparar se pares de palavras são iguais ou diferentes. A troca dos pares mínimos durante a escrita, não se relaciona com fatores orgânicos, uma vez que a criança não apresente dificuldades com a discriminação dos sons da fala ou na discriminação auditiva.

Nas classes de alfabetização é comum a realização de atividades de escrita em que a criança realiza individualmente, concentrada e isso significa permanecer em silêncio a maior parte da atividade. Esse modo de produção da linguagem escrita não permite que a criança diga o que vai redigir em voz alta, o que impede que analise fonologicamente as palavras, produzindo corretamente os fonemas sonoros.

Segundo Cagliari, citado por Zorzi (1990),

Nesta situação, quando as crianças tendem a articular as palavras sem produzir sons ou a sussurrá-las, acabam por não ter pistas, acústicas ou sonoras, que as auxiliem na detecção de que tipo de fonema, surdo ou sonoro, está presente. Ocorre que quando articulamos sem som, ou quando sussurrados, os fonemas sonoros tendem ao ensurdecimento. (p. 73)

O autor ainda explica que as consoantes sonoras na maioria das vezes são substituídas pelas surdas e que o sentido inverso de acordo com suas observações tem pouca ocorrência.

Segundo Vygotsky, citado por Zorzi (1990), escrever é uma ação que exige altos níveis de abstração. Para o autor, “ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras” (p.75). Ou seja, a criança ao falar, não pensa sobre os sons que pronuncia, ela só fala. Mas ao escrever de acordo com o sistema alfabético tem que ter consciência da estrutura sonora e fazer análise fonêmica/ fonológica de cada palavra. Novamente, Zorzi (1990) se apropria das ideias de Vygotsky: “É preciso

dissecar as palavras e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão” (p. 75).

No entanto, isso não significa que é preciso praticar como se pronuncia cada fonema de uma palavra para ser considerado alfabético. O que se propõe é o desenvolvimento de algumas capacidades como aponta MORAIS (2012):

Para compreensão do alfabeto, certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas (como comparar palavras quanto ao número de sílabas, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba) se apresentam como essenciais para o aprendiz fazer o percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto. (p.89)

Seguindo a mesma concepção, o autor ainda enfatiza que o objetivo não é o treinamento das famílias silábicas, mas o estudo de palavras contextualizadas que devem partir da experiência dos alunos.

4.2.- Novas descobertas

Após a revisão teórica citada, tornei-me consciente da natureza e dos tipos de erros ortográficos. Descobrir o significado de correspondências regulares e irregulares (Morais, 2007) e alterações ortográficas (Zorzi, 1998) foi fundamental para compreender que os erros não são iguais, tem origens diferentes e exigem, conseqüentemente, intervenção pedagógica diferentes.

Contudo, continuei a desconhecer por quais razões meus alunos realizavam as trocas sonoras dos pares mínimos (Morais, 2007)

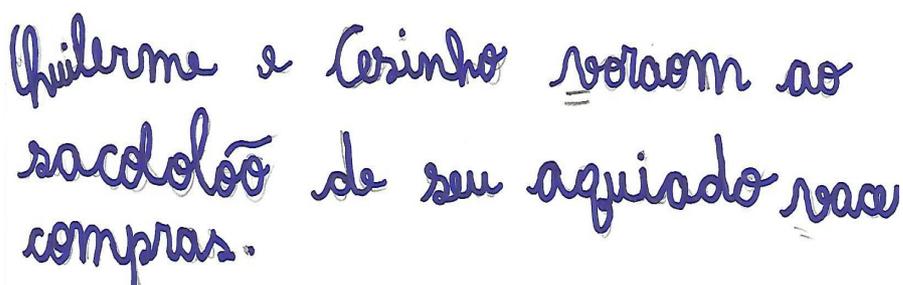
A próxima etapa foi realizar o diagnóstico para tabular quantos e quais alunos do grupo, ainda realizavam as trocas sonoras. Cogitei realizar uma escrita espontânea dos alunos, como fazia anteriormente, porém após análise teórica me atentei para uma constatação de Moraes (2007) que afirma que os alunos cometem muito mais erros quando estão escrevendo seus textos espontâneos, devido o grande envolvimento de diferentes “cargas” de trabalho mental. Ciente disso, optei pelo ditado elaborado por mim e escrito individualmente pelos alunos, pois esse instrumento facilita focalizar o tipo de erro que se quer avaliar. Assim, a função foi avaliativa e corroboraria com a ideia de Moraes (2007) ao enfatizar que não se trata de usar ditados para ensinar ortografia, mas de fazê-lo com um objetivo muito claro

e pontual: diagnosticar, de forma mais cuidadosa, o domínio de certas correspondências som-grafia.

A atividade foi realizada em sala de aula com as crianças sentadas individualmente, cada uma recebeu uma folha. Solicitei que escrevessem nome, turma e data na folha. Eu ditei o texto e elas anotaram na folha. Às vezes, alguma criança solicitava mais tempo para escrever alguma palavra e as demais aguardavam. Ao final repeti o texto para que conferissem se haviam escrito tudo. Recolhi as folhas.

Com o diagnóstico em mãos, constatei que seis crianças do grupo apresentaram as trocas, objeto desta pesquisa, com mais frequência e que possuíam outras dificuldades.

Quadro 5



Guilherme e Cerinho veram ao
sacolão de seu aquele reac
compras.

Trecho do ditado da aluna Juliana no dia 07/082014

Confusa sobre a definição e a relevância do objeto de estudo pensei em optar por investigar como intervir diante de outro tipo de erro ortográfico, porém após reflexão, concluí que ainda não sabia a razão das trocas dos alunos e deveria persistir na investigação.

Ao analisar os ditados juntamente com a orientadora da ACPP fui questionada e desafiada a refletir como orientei meus alunos na realização do ditado. Num instante, lembrei-me de meus alunos enfileirados, aparentemente calados, com a cabeça baixa e atentos ao que eu falava para que pudessem registrar. A orientadora solicitou que detalhasse ainda mais as atitudes dos alunos durante a atividade e veio a mente uma imagem que se repete desde o primeiro ano do primeiro ciclo e que é comum nas turmas de alfabetização, ou seja, os alunos falando baixinho, sussurrando ao escrever as palavras. Zorzi (1998) explica que a oralidade é usada como referência inicial de escrita e se traduz na tendência de a criança escrever do modo como fala. Esse modelo pode ser incentivado à medida

que se usa o ditado e se orienta que o aluno fique atento a forma como as palavras são pronunciadas com nitidez para serem escritas.

Vale destacar que avaliando a leitura e a pronuncia das palavras nas crianças da turma que cometeram trocas auditivas, nota-se que nenhuma realizava a troca na fala e também são capazes de analisar pares de palavras e indicar se são iguais ou diferentes.

Então, para que eu compreendesse o que acontecia com meus alunos fui convidada por minha orientadora a falar sussurrando a palavras VACA. Insisti para falar VACA, fiquei confusa, pois apesar do esforço, escutei FACA. Assim, validei as ideias de Cagliari (1990) citadas por Zorzi (1998) quando afirma: as crianças são ensinadas a escrever em silêncio, ou seja, não podem pronunciar em voz alta as palavras que devem escrever e esse fato as obriga a articular as palavras sem produzir som. Desse modo, os fonemas sonoros são substituídos pelos surdos.

Diante da descoberta, notei que seria preciso modificar o modo da realização da atividade diagnóstica, a fim de averiguar se isso faria diferença para meus alunos.

Com o auxílio da orientadora da ACPP e de acordo com a bibliografia pesquisada, retomei a aplicação do ditado, no entanto modifiquei as orientações dadas aos alunos.

O comando foi o seguinte: “Eu ditarei, vocês vão repetir o que eu disse em voz alta e repetirei novamente.” “Agora, vocês poderão escrever, mas não é permitido sussurrar as palavras ou falar baixinho”

A turma realizou o ditado seguindo os combinados e os resultados serão analisados para averiguar se a proposta didática foi válida diante do problema apresentado.

4.3. - Um outro jeito de ensinar

Após nova postura metodológica adotada por mim no momento da realização da atividade foi preciso analisar a escrita e fazer uma intervenção individual com cada aluno.

Quadro 6



Quibone e Decinho foram su racção
de seu aquiar (verber) Consta.

Trecho do ditado realizado pela aluna Juliana no dia 05/09/2014

P - Você já percebeu que faz trocas na escrita de algumas palavras?

J – Sim.

J: “Eu tenho dificuldade trocando letras B-D, F-V e P-B.”

P: “Como você fez o ditado?”

J: “Eu escrevi o que você falou.”

P: “Você fica em silêncio durante o ditado?”

J: “Não. Eu vou repetindo o que você falou.”

P: “Em voz alta?”

J: “Não. Baixo.”

P: “Fale sussurrando a palavra VACA”

J: “FACA”

Nesse momento, ela se esforça para falar VACA e fica confusa.

P: “O que foi?”

J: “Eu falei FACA.”

J: “É isso que acontece então quando eu troco as letras.”

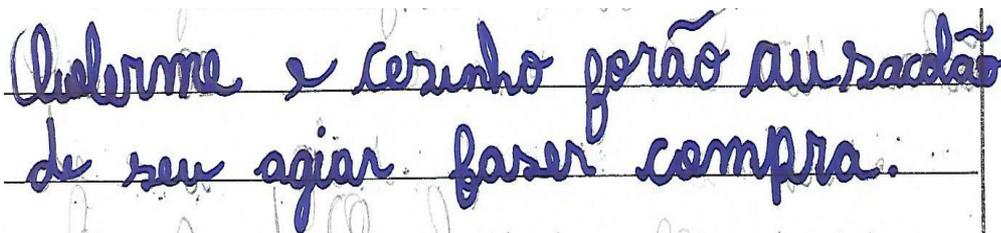
P: “Então, agora você já sabe o que fazer para escrever sem trocas.”

Diante do diálogo acima fica evidente que a mesma confusão e sensação de espanto sentidos por mim ao identificar a razão das trocas sonoras se repete na

criança. Ao realizar a conversa com as seis crianças que apresentavam a dificuldade ortográfica em questão, todas tinham a consciência que realizavam trocas sonoras, porém não sabiam “por quê?” ou “o que?” acontecia na hora de escrever. Também ficou evidente o espanto ao tentar sussurrar “VACA” e escutar “FACA”, o que se explica pela concorrência entre consoantes surdas e sonoras.

Após a conversa realizou-se mais um ditado com as adequadas orientações.

Quadro 7



Quelorme e Cerinho foram au radão
de seu agir fazer compra.

Trecho de ditado realizado pela aluna Juliana no dia 25/09/2014

Nota-se que estar a par do que pode acontecer no momento em se escreve palavras com dificuldades regulares diretas, faz toda diferença para a criança. Analisando apenas esse fragmento da escrita é possível ver melhora na escrita da palavra: FAZER

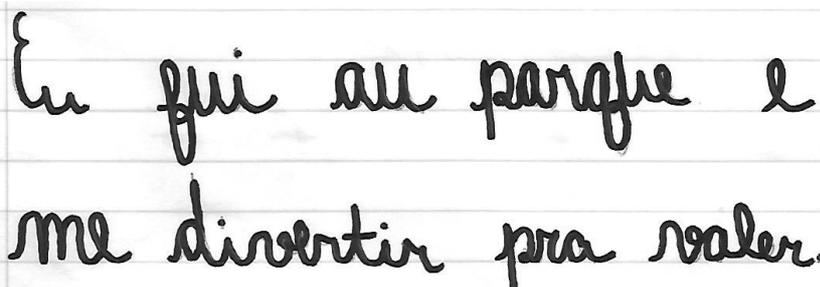
Ao passar pelas fileiras orientando a escrita, durante uma atividade, a aluna Juliana me disse:

“Professora, essa sua estratégia funciona mesmo!”

Revelando assim seu aprendizado sobre as propriedades da escrita de palavras regulares diretas.

Para validar a eficácia da “estratégia” nas escritas recentes da criança, ditei um pequeno trecho e orientei que seguisse o combinado de não sussurrar durante o registro.

Quadro 8



Eu fui au parque e
me divertir pra valer.

Trecho de ditado realizado pela aluna Juliana no dia 17/04/2015

Contudo, não há dúvidas que a intervenção pedagógica foi satisfatória.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida durante a ACPP foi fundamental para a reflexão da prática pedagógica referente à ortografia, pois trouxe um novo olhar e posicionamento do que é ser ou reconstruir-se continuamente enquanto professor de Educação Básica.

Durante a investigação o que bateu mais forte e que talvez angustie muitos profissionais de educação é ter de ocupar o lugar daquele que tem de SABER, mas muitas vezes durante sua trajetória de vida acadêmica e profissional não foi instrumentalizado para ENSINAR assumindo que pode sim desconhecer algo. Quando o professor é capaz de assumir essa lacuna em sua formação fica mais fácil, torna-se menos resistente em ocupar o papel de APRENDIZ, pois aprender significa ir à busca do desconhecido, sentir-se inseguro, se encantar e espantar-se com a simplicidade.

Esses elementos fazem parte do PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Contudo, enquanto professora e ciente de minha responsabilidade, sei que é preciso assumir o posto e auxiliar em outros processos de aprendizagem.

Ensinar Ortografia sempre foi motivo de insegurança e preocupação, mas agora compreendendo suas propriedades e como ela está organizada torna-se mais fácil propor ações que contribuam para um eficaz ensino das normas da Língua Portuguesa. Ter ciência de como o Sistema Ortográfico se organiza foi fundamental, pois nas dificuldades regulares é possível internalizar regras e não simplesmente decorar como ressalta Morais (2007):

Talvez não seja exagerado recordar também que “ladainha decorada” não é regra. Regra é um princípio que intuimos, compreendemos, mesmo que não saibamos formular com a terminologia própria dos gramáticos. (p. 36)

Quanto às dificuldades irregulares ficou claro que sempre existirão, pois não é possível recordar a grafia de todas as palavras da Língua Portuguesa. Para isso, Morais (2007) sugere:

Se pensarmos no aprendiz das series iniciais, devemos então ter bom senso: em lugar de nos assustarmos quando ele erra ao escrever qualquer palavra que contenha irregularidades, mais útil será se ajudá-lo a dominar, pouco a pouco, a escrita das palavras (com dificuldades irregulares) que, por serem freqüentes, são de fato importantes. (p.36)

As trocas surdo-sonoras realizadas por meus alunos não têm relação com fatores orgânicos ou exigem acompanhamento de um fonoaudiólogo. Na verdade, observo que eu desconhecia como auxiliá-los a compreenderem, refletirem a razão das trocas e qual a melhor maneira de evitar a concorrência das consoantes no momento da escrita. Todavia a partir da ACPP as dúvidas foram desfeitas, garantindo-me segurança e conhecimento para intervir nas alterações ortográficas cometidas pelas crianças.

Observa-se a urgente necessidade que pesquisas em Educação cheguem às escolas e promovam mudanças no modo de compreender como as crianças se apropriam, organizam e reformulam o conhecimento. É preciso romper com o conformismo, o desânimo e com a ignorância de não tentar novos caminhos que garantam o direito de aprender dos alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Desafios da Formação**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez/ Ed. Autores Associados, 1985.

MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ed.Ática, 2007.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

SILVA, A.D. **Ortografia da sala de aula/** organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.