

RAQUEL DA SILVA

**A CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Reis.

TUBARÃO, 2006.

RAQUEL DA SILVA
A CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão - SC, dia 16 de março de 2006.

Profa. Dra. Mariléia Reis (Orientadora)

Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Dra. Leonor Scliar Cabral

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto

Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Fábio Rauen (Suplente)

Universidade do Sul de Santa Catarina

*A Maria Júlia, minha filha amada, pelo tempo roubado.
Ao Edinho, meu esposo querido, pelo amor, incentivo e
colaboração.
Aos meus pais, José e Júlia, dos quais tenho orgulho de
ser filha, pelo colo amoroso e fraterno.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz que clareia minha vida.

À orientadora Profa. Dra. Mariléia Reis, minha amiga, paciente, humilde e sábia, pela transformação causada em mim.

Ao coordenador do curso, Prof. Dr. Fábio Rauen, pelo acolhimento.

Às professoras das escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profa. Elza Sampaio dos Reis e Pe. Carlos Wechi, pela cooperação na concretização desta pesquisa.

À Prefeitura de Criciúma, que, concedendo bolsa de estudo e licença remunerada para o curso de mestrado, tornou esse sonho possível.

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

*FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta a descrição da realização de um curso sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente, sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), com carga horária de 20 horas, ministrado em regime de formação continuada, ofertado a 16 docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Criciúma (SC). O curso foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica dos conhecimentos dos docentes sobre o tema; desenvolvimento do curso; e aplicação de um pós-teste. Situa-se na interface de duas áreas do conhecimento: de um lado, os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam os princípios do sistema alfabético do português do Brasil sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), em que é evidenciada a importância de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos nos estudos ortográficos do português do Brasil; de outro lado, a concepção de alfabetização e letramento que norteia os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2005). Os resultados evidenciam que embora os docentes investigados tenham apresentado carência teórico-metodológica sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, essa carência pôde ser amenizada com o curso ministrado. Daí a urgência de que outros tempos e espaços de estudo sejam oferecidos: há que se reavaliar e se reformular o processo de formação dos docentes, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de formação continuada, incluindo, nos currículos, o estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

Palavras-chave: conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, formação docente, ensino da língua.

ABSTRACT

This dissertation proposes the description of a course about the beginning of the alphabetical system of Portuguese from Brazil, specially the conversion of the phoneme /s/ in competitive contexts, based in Scliar-Cabral (2003a, b), with 20 hours, taught as continuing formation, offered for 16 teachers who work in the initial series of Elementary School in two public schools in Criciúma (SC). The course was composed of three phases: application of a pre-test, which is an activity of diagnosis of the teachers' knowledge about the subject; development of the course; application of a post-test. This study is situated in the interface of two areas of knowledge: in one side, the theoretical-methodological presumptions that support the beginning of the alphabetical system of Portuguese from Brazil on the conversion of the phoneme /s/ in competitive contexts, based in Scliar-Cabral (2003a, b), which shows the importance of linguistic and psycholinguistic knowledge in the orthographic studies of Portuguese from Brazil; in the other side, the alphabetization and literacy conception that guide the theoretical presumptions of "Proposta Curricular de Santa Catarina" (1998; 2005). The results demonstrate that, although the researched teachers have presented a theoretical-methodological lack of knowledge on the conversion of the phoneme /s/ in competitive contexts, this could be reduced with the course offered. Then, other moments of study must be offered: teachers' formation processes must be rethought, even in graduation courses or in continuing formation, including, in the curricula, the study of the beginning of the alphabetical system of Portuguese from Brazil.

Key Words: conversion of the phoneme /s/ in competitive contexts, teachers' formation, language teaching

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01: Quadro Fonêmico das Consoantes
QUADRO 02: Sistema Vocálico do Português do Brasil
QUADRO 03: Conversão do Fonema /s/ em Contextos Competitivos
QUADRO 04: Fones Idênticos em Contextos Idênticos
QUADRO 05: Representações Arbitrárias
QUADRO 06: Conversão do Fonema /s/ em Contextos Competitivos, adaptação, SILVA (2006).
QUADRO 07: Valores dos Grafemas, Independentes do Contexto
QUADRO 08: Conversão dos Fonemas aos Grafemas, Independente do Contexto
QUADRO 09: Conversão dos Fonemas Dependente de Vogal Posterior ou Não Posterior
QUADRO 10: Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa
QUADRO 11: Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1: pré-teste
QUADRO 12: Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1: pós-teste
QUADROS 13 Hipóteses de escrita das crianças
QUADRO 14 a 29: Transcrição das respostas da questão 2: pré-teste e pós-teste
QUADRO 30: Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3: pré-teste
QUADRO 31: Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3: pós-teste
QUADRO 32: Transcrição dos acertos e erros de escrita dos sujeitos na questão 4
QUADRO 33: Resultado final da análise do desempenho de cada sujeito pesquisado no ditado de 20 palavras que apresentam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO SOBRE A CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS.....	16
2.1.1 A Preservabilidade de Codificação do Fonema /s/ em Contextos Competitivos	21
2.2 o PROCESSAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA SOB O ENFOQUE DA PSICOLINGÜÍSTICA	26
2.2.1 A Relação entre o Sistema Oral e o Sistema Escrito	34
2.2.2 O Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	39
2.2.3 O Ensino da Língua Escrita e a Variedade Sociolingüística	48
2.2.4 O Sistema Alfabético do Português.....	52
2.3 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA	60
2.3.1 Os Métodos Tradicionais.....	61
2.3.2 O Construtivismo	64
2.3.3 A Abordagem Histórico-Cultural.....	69
2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	78
3. METODOLOGIA	83
3.1 TÓPICOS METODOLÓGICOS.....	83
3.1.1 Pesquisa Participativa	83
3.1.2 Problema.....	84
3.1.3 Sujeitos.....	84
3.1.4 Instrumento da Pesquisa.....	85
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	87
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	91
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 1.....	91
4.1.1 Análise e discussão da questão 1 – PRIMEIRA ETAPA (e5952() 934(5.808429573.47663(c)-1.76185(u)-6(s)3.47663(s)3.47173.41999]TJ /R10 8.0	

ANEXO D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOS ALUNOS..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho está vinculado a um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL, denominado PROCOTEXTOS (Projeto de coleta de Textos), voltado para o estudo da linguagem em uso. As pesquisas tendem a evidenciar que dados empíricos e teórico-metodológicos concernentes à análise da língua em uso podem subsidiar propostas de aplicação pedagógica. O PROCOTEXTOS é um projeto vinculado ao GADIPE (Grupo de Análise do Discurso: Ensino e Pesquisa).

Esta dissertação trata da descrição da realização de um curso sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente, sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), com carga horária de 20 horas, ministrado em regime de formação continuada, ofertado a 16 docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Criciúma (SC). O curso foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, composto por quatro questões, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica dos conhecimentos dos docentes sobre o tema; desenvolvimento do curso; e aplicação de um pós-teste (mesmo teste ao término do curso).

Situa-se na interface de dois campos: de um lado, os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam os princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, b) em que é evidenciada a importância de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos nos estudos ortográficos do português do Brasil; de outro lado, a concepção de alfabetização e letramento que compõe os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998;2005), em que a mediação do processo de um

conhecimento se dá a partir do envolvimento do aprendiz. Nesta dissertação, este envolvimento volta-se para as práticas sociais de leitura e escrita¹.

Os docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental inquietam-se com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita; esta inquietação é provocada por vários fatores externos e internos a este processo.

Um fator externo que desejamos explicitar aqui é a dificuldade que os professores têm de encaminhar esta aprendizagem de modo que os alunos obtenham melhores resultados dos que temos hoje no Brasil, considerando os índices alarmantes e vergonhosos de evasão/exclusão e repetência nos primeiros anos do ensino fundamental. Dos fatores internos, que provocam a inquietação do professor, evidenciamos as irregularidades e arbitrariedades das regras que orientam o processo de codificação, ou seja, a conversão dos fonemas em grafemas.

Na produção textual, há grafias de palavras que se mostram mais complexas que outras. Na relação entre fonemas e grafemas, há casos em que *mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo fonema*. Sendo assim, a opção pela letra correta em uma palavra é, em relação aos aspectos fonológicos, puramente arbitrária, e é regida pela convencionalidade do sistema escrito ditada muitas vezes por critérios etimológicos. Nestes casos, o escritor poderá apenas memorizar a letra certa para grafar a palavra, valendo-se, contudo, da grafia dos radicais.

O caso em estudo, *a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos*, é um exemplo disso, já que este fonema é o que tem mais possibilidades de representações gráficas diferentes na língua portuguesa, constituindo-se, portanto, como uma das maiores dificuldades de codificação pelo educando, com base nos estudos de Seliar-Cabral (2003^a), gerando problemas como a inadequação vocabular, como em “acende” (prende fogo) e

¹ Ressalta-se, aqui, que as atividades desenvolvidas no curso sobre os princípios do sistema alfabético do português foram aplicadas e desenvolvidas por alunos das professoras cursistas.

“ascende” (sobe). A consciência desta dificuldade coloca ao professor a necessidade de uma didática voltada à escolha destes pares com a pesquisa de seus significados em contextos de uso: a grafia de cada radical portando, passa a ser memorizada, estendendo-se aos derivados.

A partir do conhecimento de como se dá a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, que será detalhada a seguir, as dificuldades para codificar este fonema serão amenizadas, pois será possível refletir a respeito e prever a grafia das palavras.

O aprimoramento da língua escrita ocorre pelo seu uso contínuo. O sujeito que se envolve cotidianamente nas mais variadas situações sociais de leitura e de escrita terá menos dificuldades para desempenhar estas atividades eficientemente e os erros de grafia vão desaparecendo gradativamente. Tarefas cotidianas de leitura e de escrita não só as tornam mais facilmente realizáveis, como também qualitativamente melhores. Os erros de grafia, no entanto, devem ser considerados como uma das características do processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

Podemos encontrar vários tipos de erros de grafia nas produções textuais. Scliar-Cabral (2006) apresenta alguns deles:

- erro de convenção etimológica: relaciona-se à convenção estabelecida para a escrita das palavras por reformas ortográficas; como, por exemplo, a queda do ‘s’ na palavra ‘ciência’, no latim grafada com ‘sc’. Porém, o ‘sc’ é mantido quando o radical for precedido

- erro por segmentação: relaciona-se à má separação dos vocábulos no texto.
- erro decorrente do desconhecimento das regras de conversão dos fonemas: é dependente do contexto fonético-fonológico.

O docente consciente não supervalorizará a correção dos erros de grafia em seus alunos, pois sabe que, gradativamente, com o ensino intencional e sistematizado dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil e com a prática da leitura e da escrita, eles serão superados: os erros fazem parte do processo de construção do conhecimento, portanto, não podem ser vistos como manifestação de uma deficiência do aluno. A preocupação com os erros de grafia jamais pode prevalecer no ensino da escrita a ponto de inibir o prazer e o encantamento de expressar-se por meio da língua escrita.

Pretende-se, com este trabalho, iniciar, nas escolas selecionadas, um processo de conscientização em relação à percepção da importância de os docentes conhecerem os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, para auxiliá-los no entendimento das hipóteses de escrita utilizadas pela criança na aquisição e desenvolvimento da língua escrita, conseqüentemente, para que estes profissionais tenham melhores condições de operacionalizarem o ensino da codificação deste fonema de maneira intencional e sistematizada, criando boas estratégias e elaborando materiais didático-pedagógicos adequados para tornar esta aprendizagem eficiente, levando o aluno a refletir sobre este conhecimento e suas próprias dificuldades, uma vez que este tipo de aprendizagem não ocorre espontaneamente e ainda porque, para que o professor promova a reflexão e o conhecimento do educando, ele precisa partir dos seus próprios conhecimentos e dificuldades. Isto, para que obtenham melhores resultados no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, diminuindo, quem sabe, os altos índices de evasão/exclusão e repetência nas séries iniciais das escolas brasileiras.

A efetivação de uma sociedade melhor e a consciência da incompletude humana remetem o professor, aquele que deseja dar sentido a sua vida e a sua profissão, a uma constante busca de aprendizagem e de desenvolvimento. E é nesta busca que o professor compreende melhor sua prática educativa e torna-se, portanto, autor e sujeito de suas ações no processo de ensino e aprendizagem, negando-se a ser um mero repetidor de atividades estereotipadas e artificiais ditadas pelos livros didáticos.

O problema em questão é que existe uma carência de conhecimento teórico-metodológico sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil na formação inicial (ainda na graduação) e continuada dos docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal realidade se constitui numa das causas do fracasso escolar constatado nesta etapa da escolarização, estendendo-se, por consequência, até os níveis mais avançados de ensino. Um curso de formação pode, pois, contribuir para suprir esta carência, subsidiando os docentes, no que se refere à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos tanto nos aspectos teóricos quanto metodológicos.

Para dar conta de questões desta natureza, foi, então, ministrado o referido curso em regime de formação continuada aos docentes de séries iniciais de duas escolas da rede municipal, conforme mencionado. Com base na metodologia, também já mencionada (aplicação de um teste no início do curso e o mesmo teste no final), o **objetivo** desta pesquisa é relatar os resultados deste curso de capacitação docente, no sentido de evidenciar a estes sujeitos a importância de conhecerem os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), para melhor entenderem a hipótese de escrita que a criança levanta em suas produções textuais no período de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, e do letramento na sua prática pedagógica, bem como para operacionalizarem este ensino.

Para dar conta desse objetivo, esta dissertação dispõe de mais quatro capítulos, destinados, respectivamente, à apresentação: da teoria (princípios do sistema alfabético do português do Brasil que regem a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos); da metodologia (tópicos metodológicos: o problema a ser investigado, os sujeitos, o instrumento de pesquisa, procedimentos de coleta e de análise dos dados); da análise e discussão dos dados; por fim, das considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO SOBRE A CONVERSÃO DO FONEMA /S/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS.

Segundo Scliar-Cabral (2003^a), as alternativas competitivas no processo de codificação são assim explicadas: “quando houver alternativas competitivas para o mesmo contexto fonético, é necessário selecionar no léxico mental ortográfico o item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica” (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 151). Explica ainda que as alternativas competitivas constituem a grande dificuldade ortográfica, mesmo quando o texto é digitado, pois, os erros não são assinalados pelo corretor do computador. Entretanto, as dúvidas podem ser amenizadas pelo ensino inteligente da morfologia, especialmente sobre a derivação, por que, diminui a necessidade de memorizar a grafia de um grande número de palavras.

Vejamos como se insere o fonema /s/ no quadro fonêmico das consoantes de Lopez (*apud* SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 7).

QUADRO 01: QUADRO FONÊMICO DAS CONSOANTES

		+ant -cor (labiais)	+ant +cor (anteriores)	-ant +cor (posteriores)	-ant -cor -post (posteriores)	-ant -cor +post (posteriores)
+obstruente -cont (oclusivas)	-son (surdas) +son	P b	t d			k g (galo)
+cont (fricativas)	-son +son	f v	s z	ʃ (chá) ʒ (já)		R (rosa)
-obstruente +nasal		m	n		ɲ (vinho)	
(+vocálico) +lateral -lateral -cons (semivogais)			l r (caro)		ʎ (velha)	j (pai) w (teu)

Fonte: Scliar-Cabral (2003b, p. 7).

A seguir, apresenta-se o sistema vocálico do português do Brasil de Quicoli (*apud* SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 9) em virtude do fato de que “as vogais serem posteriores ou não posteriores influi na grafia das consoantes” (SCLIAR-CABRAL, p. 78).

QUADRO 02: SISTEMA VOCÁLICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL

+orais	-posterior -arredondado (anteriores)	+posterior -arredondado	+posterior +arredondado
+alta	i		u
-alta	e		o
-baixa	ɛ (pé)	a	ɔ (pó)
-orais (nasalizadas)			
+alta	i		ĩ
-alta	e		õ
+baixa		ã	

Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 9).

O quadro abaixo representa a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, estabelecida por Scliar-Cabral (2003b)

QUADRO 03: CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS

Tabela 21 – conversão do fonema /s/ em contextos competitivos

		ou W e V [-post] ou /j/	c	forcei, alceou, calcem, cerceou
		Entre R ou W e V [+post]	s ç	valsam, valsa calçam, calça

Fonte: Scliar-Cabral (2003b, p. 90).

As regras de codificação da realização do fonema /s/ em contextos competitivos são assim definidas por Scliar-Cabral (2003^a):

→ A realização do fonema /s/ em início de vocábulo, antes de vogal oral ou nasalizada não posterior, [...], ou antes de semivogal /j/ pode se reescrever ou com o grafema “s” ou “c” (*op. cit.*, p. 153).

→ As realizações do fonema /s/ podem se reescrever “ss”, “c”, ou “sc” em início de sílaba, entre vogal oral e vogal não posterior oral ou nasalizada, ou semivogal não posterior [...], e /j/ entre a vogal /e/ em início de vocábulo, precedida ou não de prefixos, e vogais não posteriores orais ou nasalizadas não alta, [...] e /ẽ/ ainda pode se reescrever com “xc”... (*op. cit.*, p. 153-154).

→ A realização do fonema /s/ em início de sílaba, entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada que não a [+alta], posteriores, [...], pode se reescrever com os grafemas “ss”, “ç”. Dois contextos competitivos mais restritos ocorrem para o grafema “sç”, que pode ocorrer entre /e/ ou /a/ e /u/, /a/, /õ/ ou /ã/ e “xs”, que pode ocorrer entre /e/ e vogal oral pode ocorrer entre /e/ e vogal oral arredondada ... (*op. cit.*, p. 155).

→ A realização do fonema /s/ em posição inicial de sílaba interna, entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, [...] pode se reescrever “s”, “c”, ou “sc” (*op. cit.*, p. 156).

→ A realização do fonema /s/ pode ser codificada seja pelo grafema “s” ou “c” em início de sílaba entre vogal nasalizada e vogal oral ou vogal nasalizada posteriores [...] ou entre /ẽ/ e a semivogal /w/ (*op. cit.*, p. 156)

→ A realização do fonema /s/ em início de sílaba, entre os arquifonemas |R| ou |W| e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, [...] pode se reescrever tanto por “s” quanto por “c”... (*op. cit.*, p. 157).

→ A realização do fonema /s/ em início de sílaba, entre os arquifonemas |R| ou |W| e vogal oral posterior ou nasalizada posterior que não a [+alta], [...] e /ã/, pode se reescrever tanto “s” quanto “ç” (*op. cit.*, p. 158).

Lemle (1996, p. 24) apresenta letras que representam fones idênticos em contextos idênticos. Vejamos como fica o caso do fonema /s/.

QUADRO 04: FONES IDÊNTICOS EM CONTEXTOS IDÊNTICOS

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	sc ç sç	Russo, ruço, cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	Posseiro, assento, roceiro, acento, asceta
	Diante de a, o, u precedido por consoante	s c	Balsa, alça
	Diante de e, i precedido por consoante	s c	Persegue, percebe

Fonte: Lemle (1996, p. 24).

Faraco (2003), descrevendo as representações arbitrárias, nos mostra o caso do fonema /s/.

QUADRO 05: REPRESENTAÇÕES ARBITRÁRIAS

Unidade Sonora	Unidades gráficas	Observações
[s]	Representações Arbitrárias c ou s: no início de palavra, quando /s/ é seguido de vogais anteriores (na escrita, <i>i</i> ou <i>e</i>): cisco, cesta, cetro sílaba, sereno, sete [...] s ou (c + <i>e/i</i>) no início de sílaba, quando /s/ é precedido de consoante ou vogal nasal (grafada com auxílio de <i>n</i>). Ex.: pense/lance; versificar/parcimônia; torso/terço; pensar/lançar; persuadir/forçado no contexto V-V • vogal que segue é <i>e/i</i> ss ou c receber – recibo sc nascente – nascimento x máximo – sintaxe	

	xc excelente – excitar as representações sc – x – xc - são mais raras, a representação xs é absolutamente rara (só seguida de i): cinco palavras da família do verbo excisar no Vocabulário Ortográfico Oficial.
--	---

Fonte: Faraco (2003, p. 30).

A partir destes autores, foi possível estabelecer uma outra forma de apresentação da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com o objetivo de torná-la mais didática. Veja-se:

QUADRO 06: CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS, adaptação da autora.

CONTEXTO (posição)	LETRAS (concorrentes)	EXEMPLOS
INÍCIO DE PALAVRA	S	<u>C</u> INTO – <u>S</u> INTO <u>S</u> ELA – <u>C</u> ELA
Antes de vogal anterior	ou	<u>C</u> EGAR – <u>S</u> EGAR
	C	<u>C</u> IRCO, <u>C</u> IDADE, <u>C</u> INEMA
		<u>C</u> EMITÉRIO
		<u>C</u> ÉU, <u>C</u> ENTRO
		<u>S</u> ETE, <u>S</u> EMPRE
		<u>S</u> EU, <u>S</u> ENHORA
		<u>C</u> ERTO, <u>C</u> EBOLA
		<u>S</u> ÍLABA, <u>S</u> IM, <u>S</u> ILÊNCIO
OBS: O fonema /s/ no início da palavra, antes de vogal posterior, será sempre escrito com a letra S.		
ENTRE VOGAIS	SS	<u>C</u> AÇAR – <u>C</u> ASSAR <u>P</u> ASSO, <u>P</u> OSSO, <u>A</u> SSA, <u>E</u> SSA
Antes de vogal posterior	ou	<u>F</u> AÇO, <u>P</u> AÇO, <u>L</u> AÇO, <u>A</u> ÇO
	Ç SÇ	<u>E</u> MÓÇAO, <u>C</u> OMEÇAO
		<u>I</u> SSO, <u>N</u> ISSO
		<u>R</u> ESPIRAÇÃO, <u>C</u> ORAÇÃO
		<u>T</u> AÇA, <u>F</u> AÇA
		<u>N</u> ASÇA, <u>N</u> ASÇO, <u>C</u> RESCA
Antes de vogal anterior	SS	<u>N</u> ESSE, <u>E</u> SSE
	ou	<u>V</u> ISSE
	C SC	<u>D</u> ISSE
		<u>F</u> OSSE
		<u>A</u> SSINADO, <u>A</u> SSIM
		<u>D</u> OCE, <u>A</u> CONTECEU, <u>V</u> ÍCIO
		<u>D</u> ESÇERAM, <u>C</u> REÇCE, <u>N</u> ASCE
Entre /e/ e vogal anterior	XC	<u>E</u> XCELENTE, <u>E</u> XCETO, <u>E</u> XCITA
OBS: Quase sempre, o fonema /s/ é representado pelo dígrafo SS, entre vogais. Os dígrafos SÇ, XC são mais raros.		
INÍCIO DA SÍLABA	S ou Ç	<u>F</u> ORÇA, <u>T</u> ERÇO,
Entre consoante l, r ou vogal nasal (grafada com N) e vogal posterior		<u>F</u> ORCUDO, <u>C</u> URÇO
		<u>C</u> ALÇA, <u>V</u> ALÇA
		<u>D</u> ANÇAR, <u>A</u> TENÇÃO
		<u>C</u> ANÇAR
Entre consoante l, r ou vogal		<u>P</u> ENÇOU
		<u>P</u> ENÇE

nasal (Grafada com N) e vogal anterior	S ou C	VENCE
		PERCEBE, PERSEGUE, FORCEI
		ENŞINO
		CONŞEGUIA

Fonte: Adaptação da pesquisadora a partir dos modelos de Scliar-Cabral (2003b), Lemle (1996) e Faraco (2003).

2.1.1 A Presivibilidade de Codificação do Fonema /s/ em Contextos Competitivos

Com base nos estudos de Scliar-Cabral (2003^a), veremos que é possível prever a codificação da realização do fonema /s/ em contextos competitivos em cada uma de suas regras, a partir da origem etimológica; da alternância consonantal nos cognatos e da sufixação ou prefixação.

Em seguida, conheceremos alguns homônimos com suas respectivas definições pertencentes à mesma classe gramatical, os quais impedem que os erros sejam assinalados pelo corretor do computador.

→ Pode se prever a codificação da realização do fonema /s/ em contexto competitivo em início de vocábulo, antes de vogal não posterior, como “c” ou “s” (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 207).

Grafam-se com “c” e não com “s” (a grafia vige nos cognatos e derivados): vocábulo de origem latina que eram grafados com “c”, cuja pronúncia reconstituída muitos consideram como sendo a consoante posterior /k/, ex: “ceia”, “cego”, “celebrar”; ou grafados no latim com “sc”, tendo sido eliminado o “s”, por reformas ortográficas, ex: “cédula”, “cena”, “ciência”; derivados de empréstimos do espanhol que são grafados no original com “c”, ex: “cedilha”, “cigarro”; derivados de empréstimos do árabe grafados no original com “s”, ex: “cetim”, “cenoura”; derivados de empréstimos do italiano, ex: “celofane”; derivados de empréstimos do grego, originalmente grafados com a letra grega “k”, a maior parte dos quais passou para o latim, grafada com a letra “c”, ex: “cerâmica”, “cinema”; derivados de empréstimos do tupi: “cipó”; derivados de siglas que se iniciam com a letra “c”, ex: “cebedense” (relativo a CDB); derivados de antropônimos, ex: “cereal”, “cesariana” (*op.cit.*, p. 207 e 208).

Grafam-se com “s” e não com “c” (a grafia vige nos cognatos e derivados): vocábulos de origem latina que eram grafados com “s”, ex: “sebo”, “secante”, “seção”, “segmentar”, “sela”, “selo”, “sexto”; derivados de empréstimos do

espanhol que são grafados no original com “s”, ex: “sedento”; derivados de empréstimos do hebraico, ex: “serafim”; derivados de empréstimos do francês, ex: “silhueta”; derivados de empréstimos do grego, ex: “seringa”, “sílabas”, “simpatia”; empréstimos de línguas africanas, ex: “senzala”; empréstimos do italiano, ex: “sêmola”; empréstimos do inglês, ex: “sinuca”; empréstimos do tupi, ex: “siri”; empréstimos do árabe, ex: “siroco”; siglas ou delas derivadas que se iniciam com a letra “s”, ex: “Senac”, “Senai”; derivados de antropônimos, ex: “sêrvio”, “siamês” (*op.cit.*, p. 209).

Exemplos de itens que o corretor não detecta (nos verbos, em todas as formas): “cegar” (causar cegueira) / “segar” (ceifar); “cela” (pequeno dormitório de religiosos ou prisioneiros) / “sela” (assento sobre o cavalo); “censo” (levantamento de dados) / “senso” (entendimento) (*op.cit.*, p. 210).

→ Pode-se prever a codificação da realização do fonema /s/ como “ss”, “c” ou “sc” em início de sílaba entre vogal oral e vogal não posterior oral ou nasalizada, ou semivogal não posterior, [...]; entre a vogal /e/ em início de vocábulo, precedida ou não de prefixos, e vogais não posteriores orais ou nasalizadas não alta, [...] ainda pode se reescrever como “xc”; ... (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 211).

Grafam-se com “ss” e não com “c”, “sc” ou “xc”: na correlação “d”/“ss” nos derivados do radical “ced-” como “exceder” / “excessivo”; do radical “gred-”, como “agredir”/ “agressivo”, “progredir” / “progressivo”; na correlação “t”/“ss”, nos derivados do radical “met-”, como: “submeter” / “ submisso”; a desinência modotemporal do pret. imperf. do subj., “-sse”, como em “visse”; o sufixo do superlativo “-íssimo(a)”, como em “altíssimo”; na manutenção do fonema /s/ inicial de vocábulo que, na palavra primitiva, era codificado por “s” e, ao receber um elemento mórfico terminado em vogal, passa a ser grafado com “ss”: “assentar”, “dissílabo”; empréstimo do francês, ex: “cassetete”; empréstimo do árabe: “assassino”; empréstimo do italiano: “cassino” (*op.cit.*, p. 211).

Grafam-se com “c” e não com “ss”, “sc”, ou “xc”: na correlação “z”/“c”, ex: “audaz” / “audácia”, “cruz” / “crucificar”; na correlação “t”/“c”, ex: “parte” / “parcial”; empréstimos do árabe: “acetinado”; empréstimo do tupi: “cacimba”; sufixo “-ec”, que assinala a derivação de vertente popular, com o prefixo “em-” ao invés de “in-”, de um modo geral: “entardecer”, “emudecer”, “amanhecer” (*op.cit.*, p. 212).

Grafam-se com “sc” e não com “ss”, “c” ou “xc”: vocábulos de origem erudita, ex: “crescer”; radicais iniciados pela letra “c” que recebem elementos mórficos terminados por “s”, ex: “descentrar”, “discernir”; radicais que se grafavam com “sc” no início da palavra, no latim e que perderam o “s” inicial, nas reformas ortográficas, passam a conservá-lo nos derivados por prefixação, “consciência”, “prescindir” (*op.cit.*, p. 212).

Exemplos de itens que o computador não detecta: “acender” (iluminar) / “ascender” (subir); “acento” (maior força e/ou diacrítico) / “assento” (lugar para

sentar); “cassei” (tornei nulo ou sem efeito) “cacei” (persegui e/ou tirei a vida a animais) (*op.cit.*, p. 213).

→ Podemos prever a codificação da realização do fonema /s/ em alguns contextos competitivos, [...] quais sejam, os grafemas “ss” ou “ç” na posição intervocálica, quando a vogal antecedente for oral e a subsequente for oral posterior ou nasal posterior que não a [+alt]. Há dois contextos competitivos mais restritos: o grafema “sç”, que pode ocorrer entre /e/ ou /a/ e /ũ/, /a/, /õ/ ou /ã/ e “xs”, que pode ocorrer entre /e/ e vogal oral arredondada... (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 213).

Grafam-se com “ss” e não com “ç” ou “sc” (as correlações vigem em todos os cognatos e derivados): na correlação “d”/“ss” nos derivados do radical “-ced-”, como “ceder”/ “cessão” e “conceder” / “concessão”; nos derivados do radical “-gred-”, ex: “agredir” / “agressão”; “progredir” / “progressão”; na correlação “t”/“ss” nos derivados do radical “met”, ex: “arremeter” / “arremesso”; na correlação “m”/“ss” nos derivados de “prem-”, ex: “comprimir” / “compressa”; sufixos -essa, -issa, ex: “condessa”, “clarissa”; na queda da consoante no encontro com /s/, ex: “personalidade” / “pessoa”; na manutenção do fonema /s/ inicial de vocábulo que, na primitiva, era codificado por “s” e, ao receber um elemento mórfico terminado em vogal, passa a ser grafado com “ss”, ex: “assalarar”, “pressupor”; empréstimo do francês, ex: “aterriçar”, “massagem” (*op.cit.*, p. 214).

Grafam-se com “ç” e não com “ss”: vocábulos de origem latina em que /t/ > /s/, como “ação” e “fração”. O par de fonemas está preservado na correlação codificada como “t”/“ç” dos cognatos, ex: “ato” / “ação”, “ereto” / “ereção”; vocábulos de origem árabe, ex: “açúcar”; vocábulos de origem africana, ex: “araçá”, “paçoca”; sufixos -aç (a), -aç (o), -ação, -iç (a), -iç (o), -oç (a), uç (a), uç (o), ex: “linhaça”, “ricaço”, “lingüiça”, “dentuça”, “pinguço” (*op.cit.*, p. 214 e 215).

Grafam-se com “sç” e não com “ss”: vocábulos de origem erudita, como verbos da 2^a conjugação quando na derivação verbal recebem morfemas que se iniciam pelas vogais posteriores, ex: “cresço”, “desçam” (*op.cit.*, p. 215).

Exemplos de itens que o corretor não detecta: “cassar” (tornar nulo ou sem efeito) / “caçar” (persegui e/ou tirar a vida a animais), “passo” (deslocamento de um pé em relação ao outro) / “paço” (palácio), “sessão (espaço de tempo que dura uma reunião de um corpo deliberativo) / “seção” (parte de um todo) (*op.cit.*, p. 215).

→ Podemos prever a codificação da realização do fonema /s/ em alguns contextos competitivos [...], quais sejam, os grafemas “s”, “c”, ou “sc” na posição intervocálica, quando a vogal antecedente for nasalizada e as subsequentes forem não posteriores oral, nasal ou a semivogal (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 216).

Grafam-se com “s” e não “c” ou “sc”: na correlação “d”/“s”: derivados de “ascend-” / “ascensional”; derivados de “expand-”: “expansivo”, “expansionismo”; de “pend-”: “pênsil”, “suspensivo”; de “preend-”, ex: “compreensivo”; de “tend-”, ex: “intensivo”; na correlação “t”/“s”, nos derivados do radical “-sent”, ex: “sensível”; derivados com sufixo “-ense”, ex: “catarinense”; derivados do prefixo “en-”, “in-” ou “con-” quando o radical inicia-se por “s”, ex: “ensebar”, “inseguro”, “consenso” (*op.cit.*, p. 216).

Grafam-se com “c” e não “s” ou “sc”: derivados do radical “-venc-”, quando o morfema subsequente iniciar-se por vogal não posterior, ex: “vence”, “convencer”; na correlação “t”/“c”, correspondente aos sufixos “-ent(e)” / “-ênci (a)”, ex: “absorvente” / “absorvência”, “vivente” / “vivência”; na correlação “-ção” / “-cion-”, muito produtiva no português, ex: “ação” / “acionar”; derivados com o prefixo “en-”, “in-” ou “con-” quando o radical inicia-se por “c”, ex: “encenar”, “incidir”, “concentrar” (*op.cit.*, p. 216 e 217).

Grafam-se com “sc” e não “s”, ou “c”: derivados com os prefixos “in-” e “con-” do radical “ci-” que teve o “s” inicial eliminado por reformas ortográficas, mas que passa a admiti-lo na derivação, ex: “consciência”; derivados com o prefixo “trans-”, ex: “transcender” e cognatos e “transceptor” (*op.cit.*, p. 217).

Exemplo de itens que o corretor não detecta (nos verbos, em todas as formas de derivação): “concerto” (harmonizar, musical) / “conserto” (correção); “contensão” (esforço considerável) / “contenção” (repressão); “intensão” (implosão, conotação) / “intenção” (volição) (*op.cit.*, p. 217).

→ Podemos prever a codificação do fonema /s/ em alguns contextos competitivos [...], quais sejam, os grafemas “s” ou “c” na posição intervocálica, quando a vogal antecedente for nasalizada e as subsequentes forem vogais posteriores oral ou nasal ou ainda entre /ẽ/ e a semivogal posterior |W| (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 217).

Grafam-se com “s” e não “ç”: na correlação “d”/“s”, nos derivados do radical “tend-”, ex: “contensão”, “intensão”; nos derivados do radical “pend-”, ex: “suspensão”; derivados de “ascender”, ex: “ascensão”; de “expandir”, como “expansão”; nos derivados do radical “preend-”, ex: “compreensão”; na correlação “t”/“s” nos derivados do radical “sent-”, ex: “sensação”; na nasalização da vogal do radical, na derivação, ex: “mensal”; derivados com o prefixo “en-” quando o radical começa por “s”, seguido de vogal posterior, ex: “ensaboar”, “ensanguentar”; compostos por aglutinação com o radical “sen-”, grafado “sem-” antes do radical “-sabor”, ex: “sensabor” (*op.cit.*, p. 217 e 218).

Grafam-se com “ç” e não “s”: na correlação “t”/“c”, ex: “canto” / “canção”; derivados com o radical “-venc-”, quando o morfema subsequente iniciar-se por vogal posterior, ex: “venço”; derivados com o sufixo “-ção”, depois de vogais nasalizadas, como nos derivados de “ter”, ex: “abstenção”, “atenção”; derivados de “vir”, ex: “contravenção”, “prevenção”; derivados com o sufixo “-anç(a)”, como em “andança”, “criança”, “diferença” (*op.cit.*, p. 218).

Exemplos de itens que o corretor não detecta: “contensão” (esforço imenso) / “contenção” (repressão); “tensão” (retensamento) / “tenção” (intenção); “intensão” (aumento de intensidade, conotação) / “intenção” (intento) (*op.cit.*, p. 219).

→ Podemos prever a codificação da realização do fonema /s/ em alguns contextos competitivos [...], quais sejam, os grafemas “s” ou “c”, se o fonema /s/ estiver em início de sílaba, entre os arquifonemas |R| ou |W| e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, [...] e /j/ ... (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 219).

Grafam-se com “s” e não com “c”: na correlação “g”/“s”, nos derivados do radical “-merg-”, ex: “imersível”; do radical “diverg-”, ex: “diversionar”; na correlação “t”/“s” nos derivados e/ou compostos com o radical “-vert-”, ex: “adversidade”, “diversidade”; derivados do radical “-pel-” e seu alomorfe “puls-”, ex: “compulsivo” (*op.cit.*, p. 219).

Grafam-se com “c” e não com “s”: na correlação “t”/“c”, nos derivados do radical “alt-”, ex: “alcei”; nos derivados do radical “tort-”, ex: “torcer”, “torcida”; derivados e/ou compostos de “balç-”, ex: “balceiro”; de “calç-”, ex: “calcei”; de “calç(i)-”, ex: “calcificar”; de “dulc (i)”, como “dulcificar” (*op.cit.*, p. 219 e 220).

Itens que o corretor não detecta: “balseiro” (o que cuida da balsa) / “balceiro” (bravio); “bolcei” (fiz bolsos) / “bolcei” (vomitei) (*op.cit.*, p. 220).

→ Podemos prever a codificação da realização do fonema /s/ em alguns contextos competitivos [...], quais sejam, os grafemas “s” ou “c”, se o fonema /s/ estiver em início de sílaba, entre os arquifonemas |R| ou |W| e vogal oral posterior ou nasalizada posterior que não a mais alta, [...] e /ã/ (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 220).

Grafam-se com “s” e não com “ç”: na correlação “g”/“s”, nos derivados do radical “-merg-”, como “imersão” e “submersão”; do radical “diverg-”, como “diverso”; derivados do radical “esparg-”, como “espargo”; na correlação “t”/“s” nos derivados e ou compostos com o radical “-vert-”, “aniversário”, “dispersão”; derivados do radical “-pel-” e seu alomorfe “puls-”, ex: “compulsão”, “repulsa” (*op.cit.*, p. 220).

Grafam-se com “ç” e não com “s”: na correlação “t”/“ç”, nos derivados do radical “alt-”, ex: “alçar”, “realçar”; nos derivados do radical “tort-”, “torça”, “distorção”; derivados com o sufixo “-anç(a)”, ex: “comilança”, “esperança” (*op.cit.*, p. 220).

Exemplos de itens que o corretor não detecta: “balsa” (jangada grande) / “balça” (mata espessa); “bolsar” (fazer bolsos) / “bolçar” (vomitar); “corso” (caça a navios mercantes) / “corço” (cabrito selvagem); “tersol” (toalha) / “terçol” (pequeno abscesso na pálpebra) (*op.cit.*, p. 220).

2.2 O PROCESSAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA SOB O ENFOQUE DA PSICOLINGÜÍSTICA

Para que o processo de desenvolvimento da linguagem verbal, da qual decorre o processamento da língua escrita, seja compreendido, é imprescindível que se considerem as descobertas da psicolingüística, campo de estudo interdisciplinar que objetiva caracterizar a natureza da recepção e produção da linguagem, o modo como os seres humanos têm acesso, como planejam, realizam e analisam a linguagem e que fatores estão envolvidos nestas atividades.

A psicolingüística tem como objeto de investigação os processos mentais, bem como as estruturas cognitivas envolvidas no desempenho lingüístico, assim como o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e cognitivas que o ser humano manifesta no uso da língua, contribui para a possibilidade de explicação sobre o aprendizado da leitura e da escrita, pois, para o estudo da aprendizagem da língua escrita, precisa-se partir de um modelo de como ocorre o processamento desta aprendizagem, de modo que este sirva de referencial teórico para orientar a investigação.

Para uma melhor compreensão da concepção de leitura que entendemos ser a mais adequada, isto é, a que melhor descreve os processos envolvidos no comportamento e na mente do sujeito no ato de ler, iniciaremos pela apresentação de algumas concepções difundidas ao longo do desenvolvimento das teorias sobre a leitura.

As concepções sobre leitura são as ascendentes (*bottom-up*) que se referem ao processo linear, sintético e indutivo, e as descendentes (*top-down*) que se referem ao processo não-linear, analítico e dedutivo. Há, ainda, as concepções interacionistas/compensatórias que apresentam um modelo interativo, integrado, contextual, dinâmico e criativo.

Kato (2002) nos apresenta algumas concepções de leitura, as quais veremos a seguir:

Na perspectiva estruturalista a leitura é vista como uma capacidade cognitiva do sujeito de decodificar o sistema escrito, pelo *input* visual. A autora explica que, nesta concepção, “a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa) e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado” (KATO, 2002, p. 61-62). A decodificação de sons e letras e a associação destes com o significado se dariam instantaneamente.

A autora critica esta concepção dizendo que a decodificação sonora, a vocalização, “impede de dar maior velocidade à leitura, por implicar uma dupla decodificação: letras em sons e sons em significado” (*op. cit.*, p. 62).

O modelo de processamento de dados supõe que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em etapas ordenadas por estímulo-resposta. A autora destaca o modelo de Gough (1972), segundo o qual o leitor caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Dessa forma, este se caracteriza como um modelo linear e indutivo e não se refere à leitura do leitor proficiente. Esta é uma abordagem que tem como proposta o método sintético, isto é, na leitura parte-se das unidades menores para as maiores. O sujeito lê, por exemplo, $c + a = ca$; $ca + co = caco$.

Outra concepção apresentada pela autora é a leitura sem mediação sonora, descrita por Luria (1970). Para ele, o leitor adivinha o sentido da palavra como um todo, auxiliado pelo contexto da palavra. Ler é reconhecer e compreender, não exige recodificação sonora para a apreensão do significado. Esta concepção assemelha-se à proposta do modelo da análise pela síntese. De maneira bem resumida, Luria (1970) entende que “ler é uma

seqüência de processo, cada um dos quais composto de três subprocessos: formação de hipótese, síntese de dados e confirmação/desconfirmação” (*op. cit.*, p. 68).

Um dos principais autores do modelo descendente é Goodman (1988 *apud* PELANDRÉ, 2005, p. 114). Este autor postula a leitura como um jogo de adivinhações psicolinguísticas, prioriza a informação contextual no reconhecimento das palavras. Porém, Mitchell (1982 *apud* Pelandré, 2005, p. 114) argumenta que a adivinhação pressupõe que o leitor já tinha algum contato prévio com a palavra e que o reconhecimento de palavras não familiares só é possível pelo emprego de estratégias de correspondências e analogias.

Apresentaremos a seguir os modelos de Kato (2002) e Scliar-Cabral (2003b) que são concepções mais interativas, dinâmicas e criativas sobre a recepção e a produção da leitura e da escrita. Esses são os modelos que norteiam este trabalho.

Kato (2002) postula que nós, leitores maduros, empregamos uma multiplicidade de estratégias no ato de ler, havendo, portanto, o envolvimento de processos de várias naturezas. “O leitor maduro, a nosso ver, vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes” (*op. cit.*, p. 77). Entretanto as teorias sobre a leitura, ao longo da história, explicam esta atividade sob um único aspecto: ora pela capacidade de codificação sonora, ora pelo ato de identificação das intenções do autor e de reconstrução do planejamento de seu discurso, como se cada um deles fosse a própria definição do ato de ler. Para essa autora, o tipo de processo que o leitor utiliza depende de várias condições:

- a) Do grau de maturidade do sujeito como leitor para estabelecer metas bem definidas e monitorar a compreensão, tendo em vista esses objetivos. O leitor pode ler para compreender o texto todo ou apenas algumas informações. Nesta visão, o leitor retém estratégias aprendidas e usadas nas fases anteriores.

A autora esclarece que,

“ao aprender um processo novo, os anteriores se mantêm como recursos complementares latentes. A leitura vocalizada, por exemplo, embora não usada normalmente, é um expediente de que lançamos mão quando enfrentamos uma passagem complexa. A leitura estritamente sintética é usada para palavras descontextualizadas, como, por exemplo, a leitura de um nome estranho de remédio. Assim, o leitor maduro conta com vários processos, dependendo de seus usos das condições de leitura. Mas, a aquisição desses processos é gradativa e cumulativa, o que significa que para cada estágio do desenvolvimento, o leitor conta com um subconjunto diferente, cada vez mais inclusivo” (KATO, 2002, p. 75).

- b) A complexidade textual pode se dar pelo fato de o conteúdo ser pouco familiar ou por fatores lingüísticos. Quando o texto apresenta um conteúdo que seja familiar para o leitor, seus esquemas são colocados em uso; neste caso, a leitura torna-se muito mais componente de processos descendentes, dedutivos e analíticos. Porém, se o texto é sobre um assunto pouco familiar, os esquemas do leitor não são ativados; em decorrência, a leitura torna-se mais ascendente, e o leitor constrói novos esquemas.

Quanto aos aspectos lingüísticos, devemos considerar três níveis: o vocábulo, o período e o texto. Supõe-se que um texto com muitas palavras desconhecidas seja difícil de ler e se processe palavra por palavra. Segundo a autora “o que influi na escolha do processo é a possibilidade ou não de o texto oferecer condições para o leitor inferir seu significado” (*op. cit.*, p. 76). Quando o leitor se depara com muitas palavras desconhecidas, isso exigirá que ele use com mais freqüência a sua capacidade de processamento descendente, já que a ascendente não favorece avançar em sua compreensão.

Acredita-se que há sentenças mais difíceis que outras: “há uma crença generalizada de que as subordinadas são mais difíceis que as coordenadas, que as passivas são mais difíceis que as ativas e que a ordem inversa é de difícil percepção” (*op. cit.*, p. 76). Porém, a complexidade da sentença nem sempre é considerada em nível textual. Da mesma forma, com a palavra contextualizada, se o leitor faz previsões sobre a leitura, a dificuldade diminui;

- c) O estilo individual na leitura, uma das variáveis mais importantes que determinam o processo de leitura utilizado pelo leitor. Os leitores que usam mais o processo

descendente são mais adivinhadores. Os que se atêm às informações estritamente textuais, usam mais o processo ascendente. Há os que compreendem melhor lendo em voz alta, para outros; isso atrapalha a compreensão. E há os que se utilizam tanto de estratégias descendentes como de ascendentes. As preferências e frequência de uso é que determinam o estilo individual do leitor.

- d) O gênero do texto. A autora afirma que “uma evidência de que o tipo de processamento é variável pode ser vista nas formas diversas de interação do leitor com textos de diferentes gêneros”.

Scliar-Cabral (2003b) concebe a leitura como o principal meio pelo qual ocorre uma das mais importantes funções da escola: ampliar e aprofundar os conhecimentos estruturados em nossa memória, denominados esquemas, roteiros ou marcos. A autora explica que “a criança que venceu a batalha de se alfabetizar pode se tornar um leitor fluente, sentindo o gosto pela leitura e descobrindo os universos proporcionados pelo texto escrito” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 35). Isto porque o leitor não mais tropeçará em grafemas não internalizados, o que o impediria de captar o sentido de frases e textos.

Os processos de leitura estabelecidos são:

- a) Pré-leitura, que determina o esquema mental selecionado para que possamos atribuir o sentido adequado às palavras do texto. São sinalizadores para a pré-leitura: títulos, subtítulos, nomes de disciplinas, etc.

- c) Movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase, ou seja, o leitor não fixa o olhar só numa letra, mas processa a frase, delimitada por marcadores tais como parágrafo, maiúsculas e os vários sinais de pontuação e/ou conectivos.

- d) Reconhecimento das letras, atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação). A combinação de traços verticais, horizontais ou inclinados com metade de círculo, em relação a uma linha real ou imaginária, nos permite

reconhecer as letras. A rotação dessas combinações também nos permite reconhecer e identificar as letras. Assim, a rotação da letra **d** para a esquerda nos dá a letra **b**; para baixo, a letra **p**; e agora para esquerda, a letra **q**.

Um grafema é formado por uma ou mais letras, como os grafemas **p** e **nh**. A função dos grafemas é distinguir significados, como, por exemplo, se substituirmos o **b** de bola por **m**, o **c** de cola por **s**. A autora faz um importante alerta: “não ocorrerá aprendizagem se os valores dos grafemas forem ensinados fora de um texto ou se este for um mero pretexto, os chamados textos matracas, que, a rigor, não considero texto” (*op. cit.*, p. 37). A etapa da descodificação será detalhada na seção que aborda o sistema alfabético do português.

- e) Atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto. Primeiramente atribuímos sentidos às palavras, estes são articulados aos sentidos das frases do texto até se chegar à compreensão de todo o texto.

- f) A interpretação do texto é o cruzamento de vários conhecimentos prévios com o colhido do texto, inclusive o posicionamento crítico.

- g) A retenção é a incorporação de forma estruturada dos conhecimentos adquiridos na leitura de um texto à memória, tornando os esquemas cognitivos mais aprofundados e ampliados.

A autora ressalta alguns aspectos importantes no processamento da leitura: “só somos capazes de entender um texto, mesmo que bem alfabetizados, quando tivermos alguns conhecimentos prévios sobre o assunto (ou seja, um esquema), que se medem pela rede estruturada de sentidos que a ele se referem” (*op. cit.*, p. 37).

Por isso, os textos oferecidos à criança, para que ela leia, não podem ser sobre assuntos que ela desconhece totalmente. Os textos devem ampliar e aprofundar os conhecimentos que a criança já possui.

Porque os mesmos sistemas lingüísticos são compartilhados na leitura e na escrita, mas com diferenças no processamento. Para aprender a ler, o sujeito tem de aprender a segmentar o *continuum* da fala que ouve em palavras, em sílabas e em fonemas e relacioná-los aos grafemas representados por uma ou mais letras, distinguindo os traços que os opõem.

Para a compreensão estruturalista, a escrita é definida como a tradução da fala para a escrita. Esta concepção foi superada e considerada incorreta a partir dos estudos sobre os usos e funções.

Os estudos sobre o processamento da escrita demonstram que este ocorre por etapas, processualmente, e “propõem também certa concomitância de processos e decisões, admitindo ainda certa recursividade dentro do modelo” (KATO, 2002, p. 86).

Conheceremos o modelo de Flower e Hayes (1980) apresentado por Kato (2002). Estes autores construíram seu modelo através de protocolos verbais de redatores proficientes. Neste modelo, não há linearidade na ocorrência dos processos, pois eles são estabelecidos pelo redator durante a produção textual. Organiza-se em: **contexto da tarefa**, definido como tudo aquilo que está fora do escritor e que pode influenciar o seu comportamento; **a memória de longo termo do escritor**, que armazena idéias e conhecimentos que serão usados; **os processos de escritura**, que envolvem três subprocessos: **o planejamento**, que é subdividido em geração, organização e estabelecimento de metas; **tradução**, que converte a linguagem em escrita; **revisão**, em que o texto produzido é revisto pelo escritor por meio da leitura e organização. Esses subprocessos são coordenados pelo **monitor**.

Kato (2002, p. 89-92) critica o modelo de Flower e Hayes (1980) e apresenta outro, elaborado a partir desse, porém, mais interativo e recursivo. Para esta autora, a geração se desliga das instruções e se liga entre o contexto da tarefa e os processos de escritura. O subprocesso planejamento passa a ser denominado processamento de idéias, e o termo planejamento passa a fazer parte do monitor, assim como o estabelecimento de metas e a

editoração, a qual, neste modelo, ocorre no fim de cada operação. Finalmente, no subprocesso revisão, a correção fica no lugar da editoração.

Scliar-Cabral (2003b) entende que, como na leitura, o ato de escrever inicia-se pela motivação. Esta se dá pelas intenções pragmáticas do redator, que podem ser muito variadas. A motivação é responsável por todo o desencadeamento do processo de escrever, daí a necessidade de a escola, na sala de aula, criar situações motivadoras de escrita, para diferentes interlocutores, sem que o objetivo final seja a avaliação.

O passo seguinte será, então, planejar o que será escrito. Primeiramente, o assunto é escolhido e estruturado em esquemas, pois estes balizarão os sentidos das palavras que serão usadas, assim como a coerência textual. Dependendo dos interlocutores, no planejamento escolhemos o estilo que será empregado no texto, que pode ser mais privado, como uma carta de amor, e outro mais público, como uma notícia para veicular em um jornal. O estilo depende ainda do perfil do leitor. O planejamento recebe influência também do gênero que será utilizado para escrever. A capacidade para planejar um texto deve ser desenvolvida pela escola. A autora sugere a elaboração de um esquema escrito antes do rascunho para ajudar a planejar a escrita.

O passo seguinte ao planejamento é a estruturação lingüística, ou linearização, que é a articulação das idéias nas orações. A seguir vem a codificação; neste passo, a realização dos fonemas deve ser convertida em grafemas. Esta é a etapa do ato de escrever que é objeto de estudo desta pesquisa. Convém ressaltar, porém, conforme alerta a autora, “que não consideramos a codificação nem o único processo, nem o mais importante da escrita” (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 124). Entretanto, é necessário que o redator tenha um bom desempenho no processo de codificação para que ele realize com competência suas práticas sociais de escrita, ou seja, torne-se letrado.

Nosso interesse é fundamentar os docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para que possam planejar as atividades de ensino-aprendizagem dando atenção a uma das maiores dificuldades de codificação no português do Brasil; a do fonema /s/ em contextos competitivos. Aqui, o redator precisa selecionar entre as alternativas competitivas – qual grafema usará para grafar o vocábulo –, considerando o contexto fonético. O redator converte os fonemas em grafemas a partir da variedade sociolingüística por ele internalizada durante a aquisição da linguagem. Outro passo, a monitoria, consiste na reflexão sobre a escrita, um processo metalingüístico. O bom redator acompanha as etapas da produção escrita até o final.

2.2.1 A Relação entre o Sistema Oral e o Sistema Escrito

Enquanto o sistema oral é uma aquisição, isto é, o desenvolvimento das capacidades e habilidades se faz espontaneamente, a partir do aparato biopsicológico que o ser humano possui e que está programado para amadurecer durante a internalização da língua a que o indivíduo está exposto, o sistema escrito é uma aprendizagem consciente, isto é, para aprender a ler e a escrever, o indivíduo precisa de instrução formal, sistematizada. O processo de aprendizagem da língua escrita só será bem compreendido se estabelecermos uma relação direta com a linguagem oral.

Para usar a linguagem oral, o indivíduo internaliza inconscientemente o conhecimento fonológico e fonético. Para Scliar-Cabral (1989 *apud* PELANDRÉ, 2005) esse conhecimento desenvolve-se em três estágios distintos, que se dão na seguinte ordem de complexidade:

1º) padrões entoacionais a 'palavra' é coberta pelo enunciado, e sílabas fortes e fracas não distribuídas de forma rítmica correspondendo a gestos articulatórios holísticos (diz respeito à emergência dos primeiros enunciados na criança, normalmente de uma ou duas sílabas); 2º) emergência gradual dos fonemas com seus traços fonéticos distintos e aplicação de regras de distribuição, incluindo as alofônicas foneticamente determinadas pelo contexto; 3º) emergência gradual das regras morfofonêmicas, as quais sinalizam a fronteira dos morfemas, sua distribuição e regras alomórficas (PELANDRÉ, 2005, p. 101).

Esse conhecimento é acompanhado do domínio gradual dos esquemas fonarticulatórios que comandam os gestos do aparelho fonador.

A aprendizagem da língua escrita, por sua vez, depende da consciência fonológica e esta requer ensino intencional e formal e é fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita. A escrita representa a fala de forma segmentar, ou seja, as palavras são representadas separadamente. As frases são representadas pela pontuação, letra maiúscula, etc., e as palavras são representadas pelos grafemas, que por sua vez representam os fonemas. Esse conhecimento, porém, só é possível com a aprendizagem da escrita. Quando dominamos a escrita, estas diferenças desaparecem.

Scliar-Cabral (2003^a, p. 32) afirma que nos sistemas alfabéticos, somente o conhecimento da língua escrita permitirá a distância para perceber conscientemente que a sílaba pode ser desmembrada em unidades menores. É por meio da instrução formal que ocorre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento dos processos cognitivos numa cultura letrada.

O sistema escrito tem como unidade básica o grafema e o oral tem como unidade básica o fonema. O sistema oral se desenvolve inconscientemente, ao passo que a escrita depende do conhecimento fonológico e fonêmico consciente para poder relacionar os fonemas aos grafemas, isto é, dar conta da correspondência entre sons e letras, bem como das convenções ortográficas. Ou seja, além de dominar a correspondência entre fonemas e grafemas, o indivíduo precisa aprender as regras estabelecidas para a língua que está sendo aprendida.

Então, como a fala é percebida como uma cadeia contínua de sons, a criança, no início da aprendizagem da escrita, não separa as palavras.

A habilidade básica de decodificação e de codificação é o aprendizado das regras fonológico-grafêmicas, além da habilidade de coordenação motora que possibilita fazer os traços gráficos que definem as letras,

mas, sobretudo, os conhecimentos necessários para estruturar um texto que possa ser compreendido por um leitor distante espaço-temporalmente, além do desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, como de relacionar as informações recebidas com o conhecimento lingüístico mais geral e outros conhecimentos arquivados na memória (PELANDRÉ, 2005, p. 103).

É durante o processo de alfabetização que a criança se torna consciente de que as palavras são compostas de fonemas e passa a representar a fala por meio das letras, isto é, dos grafemas. O domínio das regras de correspondência entre grafemas e fonemas se aperfeiçoa até chegar ao domínio das regras ortográficas.

Scliar-Cabral (2003^a) nos apresenta as semelhanças e discontinuidades entre os sistemas oral e escrito, selecionando as mais importantes propriedades partilhadas por eles:

- a) Meio de comunicação verbal. Isso é possível porque os sujeitos de uma mesma comunidade atribuem os mesmos valores às unidades que estão sendo processadas;
- b) Reificação, “possibilita a reflexão tanto na modalidade oral quanto escrita, mas em virtude de esta última ser permanente, permite um pensamento reflexivo muito mais aprofundado, com várias voltas possíveis aos trechos mais difíceis” (*op. cit.*, p. 30). Como a leitura e a escrita são atos solitários, é possível controlar o tempo neles envolvido;
- c) Metalinguagem. Ambas as modalidades podem ser usadas como instrumentos de reflexão sobre a língua; “consiste em usar a própria língua para descrevê-la ou explicá-la” (*op. cit.*, p.31).
- d) Transmissão cultural. Tanto a oralidade como a escrita servem de veículo para transmitir a cultura, porém a escrita, por ter um caráter permanente, “pode registrar o que

aconteceu sem o risco das contínuas distorções que ocorrem quando o texto é oralmente transmitido através de sucessivas gerações de narradores” (*op. cit.*, p. 33).

- e) Funções expressivas e estéticas. A oralidade é mais adequada para estas funções do que a escrita, pois, nos meios orais estão inseridos os “sons inarticulados, bem como a presença da expressão facial e corporal, para não mencionar as modulações da voz. A escrita, por acarretar certa distância entre o que se quer expressar e o texto, implica, em consequência, a reflexão” (*op. cit.*, p. 36);

- f) Articulações. Estas garantem nas duas modalidades a produtividade ou criatividade;

- c) Discriminação das unidades gráficas alfabéticas. A autora explica que “as pistas acústicas através das quais os traços fonéticos são percebidos numa dada língua por um ouvinte constituem um continuum no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, sílabas ou o que é mais crucial para os sistemas alfabéticos, entre os fonemas” (*op. cit.*, p. 42), já os contrastes apresentados nos sistemas alfabéticos são discretos e transparentes: “não somente as palavras são claramente separadas por espaços em branco, mas também as letras contrastam entre si” (*op. cit.*, p. 44).

A autora continua explicando que o que é difícil para o aprendiz é ter que reconstruir a forma de perceber “a cadeia da fala, a fim de segmentar o continuum que escuta em palavras, depois em sílabas e finalmente na realização dos fonemas que necessitarão ser relacionados a uma ou mais letras correspondentes (os grafemas)” (*op. cit.*, p. 44).

- d) Inércia. O sistema escrito é inerte em comparação às rápidas mudanças diacrônicas ocorridas no sistema oral. Isso explica por que, com o passar do tempo, algumas relações fonêmicas ficam mais opacas; nestes casos, as regras de derivação morfológica ficam produtivas para algumas famílias de palavras. É preciso memorizar um léxico mental ortográfico, tornando o sistema antieconômico. A autora esclarece que isso não quer dizer que devemos ensinar radicais pelo nome das letras que os constituem. E afirma que, assim que a grafia dos radicais básicos que estão em desacordo com as regras grafêmico-fonológicas é aprendida, são relacionados ao léxico mental fonológico, e a melhor aprendizagem é obtida por meio da leitura maciça.

Há, portanto, uma discrepância entre o sistema oral e o escrito. A distância entre as variedades sociolingüísticas e a norma escrita é maior quando as variedades são aquelas consideradas sem prestígio. Para a autora, “os professores não estão preparados tanto para o encaminhamento das disparidades sociolingüísticas individuais, quanto para estar atentos às

diferenças fonético-fonológicas e morfológicas relacionadas com o sistema alfabético adotado como única norma” (*op. cit.*, p. 45).

As conseqüências de tais discrepâncias reduzir-se-iam se houvesse: 1) a adaptação periódica e gradual dos sistemas ortográficos às mudanças diacrônicas que ocorrem no sistema oral; 2) uma atitude ideológica positiva por parte dos professores para com as variedades sociolingüísticas que diferem das supostas normas de prestígio; 3) professores bem formados, particularmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que possam descobrir a forma individual falada pelos estudantes a fim de que, em conjunto, construam as regras adequadas de correspondência fonológico-grafêmica” (*op. cit.*, p. 45).

- e) A ruptura espaço-temporal. Isto é, o leitor não está no mesmo espaço e tempo do escritor do texto. Como conseqüência dessa ruptura, a autora aponta: 1) Os textos escritos precisam ser auto-referenciados, de modo a permitir a extração da informação do meio expresso; 2) uso completamente diferente dos dêiticos, isto é, unidades lingüísticas que designam os referentes no espaço e no tempo, em relação às pessoas do discurso, como “este”, “esse”, “aquele”.

Garton e Pratt (1989 *apud* Pelandré 2005, p. 89) explicam que a língua oral é mais coloquial na forma e no estilo do que a língua escrita, que é mais formal e requer o uso correto da gramática, ou seja, das convenções ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

2.2.2 O Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita

Precisamos ter claras as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e a escrita para compreendermos por que é necessária a criação de planos pedagógicos de ensino-

aprendizagem da língua escrita e ainda para compreendermos por que é mais difícil aprender a ler e a escrever do que falar.

Não há comunidade humana que não se utilize da fala para estabelecer a comunicação. Para aprendermos a falar uma língua, basta que estejamos inseridos num contexto de convívio; a aquisição da fala, portanto, se dá de forma espontânea, na interação com os outros falantes. Assim, a exposição a uma determinada língua leva o ser humano normal a adquirir o sistema lingüístico e tornar-se falante dessa língua. Usando a faculdade biológico-cognitiva que possuem, os seres humanos adquirem o sistema lingüístico de acordo com o grupo social ao qual pertencem, portanto, conforme a sua realidade sociocultural, e esta questão precisa ser considerada e respeitada pela escola, assunto que será examinado na discussão sobre o ensino da língua escrita e variação sociolingüística.

Segundo Scliar-Cabral (2003b), a aquisição da linguagem oral ocorre espontaneamente no ser humano normal por este possuir um aparato biopsicológico programado para operar com signos, especialmente os signos verbais orais, imprescindíveis para sua sobrevivência, e isto é possível devido à forma como o sistema nervoso central funciona e está estruturado.

Além dos fatores inatos, há ainda os fatores ambientais e o maturacional na aquisição da linguagem verbal oral. É necessário considerar, ainda, que os circuitos que fazem a ligação dos diversos centros do sistema nervoso central não nascem prontos. É preciso que uma camada rica em proteínas recubra os prolongamentos dos neurônios; esse processo é conhecido como mielinização, que estabelece as ligações adequadas e no tempo certo.

Para que a linguagem verbal oral ocorra e se processe a maturação, é preciso que ela seja ativada pela interação verbal; decorre daí a importância dos fatores ambientais. A interação social promove o desenvolvimento das capacidades lingüísticas, portanto, são

fundamentais neste processo as relações interpessoais e as experiências vivenciadas pelo sujeito.

Tanto na aquisição da linguagem oral como na aprendizagem da leitura e da escrita, o indivíduo receberá forte influência do contexto sociocultural a que está exposto. Assim, considerando os fatores inatos, maturacional e ambientais, entendemos que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre naturalmente, mesmo que o sujeito normal não receba assistência consciente. Entretanto, não é desta maneira que a leitura e a escrita ocorrem, estas devem ser submetidas ao ensino sistematizado.

A capacidade de relacionar a linguagem oral ao sistema alfabético da língua portuguesa depende do domínio de algumas regras que devem ser automatizadas, tais como escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, combinar letras para formar palavras, segundo as convenções ortográficas, separar o agrupamento de letras e palavras por espaços em branco e dominar regras sintáticas, semânticas e pragmáticas que condicionam o uso de pontuação.

Scliar-Cabral (2003³) aponta muitos fatores para a aprendizagem da leitura e da escrita, os quais são “condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, em que professor e crianças possam em conjunto construir o letramento” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 41).

Ler e escrever são processos diferentes, isto é, na leitura o texto foi elaborado pelo redator, cabe ao leitor decodificar e construir o sentido do texto, com base nas informações impressas; já na escrita a formulação do texto escrito tem de ser planejado conforme as regras lingüísticas estabelecidas por uma dada língua. Escrever exige imaginar um leitor ausente no tempo e no espaço, portanto, há um distanciamento entre o ato de escrever e o de ler.

As funções sociais da leitura e da escrita são diferentes do ponto de vista da comunicação. Pelandré (2005) explica que “quando da leitura, quem lê recebe os sinais luminosos emitidos pela folha que deverá processar até chegar ao sentido da macroestrutura, enquanto quem escreve deverá transformar o pensamento num texto escrito adequado ao leitor a quem se dirige” (PELANDRÉ, 2005, p. 94).

Embora a leitura e a escrita apresentem diferenças quanto à natureza, à função e ao processamento, estas atividades estão relacionadas, pois lemos o que está escrito. Para escrever é preciso saber ler.

A consciência fonológica é outro aspecto muito importante para que se aprenda a ler e a escrever. Esta se caracteriza como “a capacidade de discriminar, compreender e refletir sobre o facto de as palavras serem constituídas por uma série de sons” (PINTO, 1998 *apud* HEINIG, 2003, p. 28). Scliar-Cabral (2003^a) afirma que

o exercício da consciência fonêmica pressupõe, no mínimo, processos atencionais, ou com mais precisão, a intencionalidade para exercê-la e o domínio de uma linguagem para o recorte consciente da cadeia da fala. Quanto às unidades que são objeto do recorte, estão na dependência direta de como uma dada língua escrita representa tais unidades (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 58).

Portanto, o aprendiz necessita da consciência fonêmica para poder analisar as palavras em fonemas e saber a que grafema cada um deles corresponde. Além disso, ele precisa considerar o sistema ortográfico e demais convenções gráficas, e isso só se realiza após um ensino intencional e sistematizado, considerando que as convenções são inventadas pelos seres humanos.

Esta autora comunga da idéia de que há uma relação de reciprocidade entre a aquisição da consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura, ou seja, estes processos se reforçam mutuamente.

Há muitas aquisições envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Para Lemle (1996), são necessárias cinco capacidades na alfabetização: a idéia de símbolos; a

discriminação das formas; a discriminação dos sons da fala; consciência da unidade palavra e a organização da página escrita.

A autora explica que é bastante complicada a construção da idéia de símbolo, e Heinig (2003, p. 29) questiona esta afirmação dizendo que “a complicação não acontece na mesma proporção para todos os sujeitos em fase inicial de aprendizagem do sistema escrito. A [sic] que se pensar, então, quais os fatores complicadores para o entendimento da relação simbólica”. Lemle (1996, p. 8) afirma que para que uma criança aprenda a ler é preciso que ela “consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos”.

Sobre a necessidade de discriminar formas, a autora entende que é necessário que o aprendiz compreenda que as letras simbolizam sons da fala. Ela diz que, pelo fato de as letras do nosso alfabeto terem formas bastante semelhantes, o aprendiz terá de refinar sua percepção para distingui-los. Quanto à discriminação dos sons da fala, a autora, afirma que o aprendiz precisa tomar consciência da percepção auditiva. Continua dizendo que, como as letras simbolizam sons da fala, é preciso identificar as diferenças lingüisticamente relevantes entre os sons para que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. Heinig (2003) chama a atenção para o fato de que Lemle (1996), sobre a capacidade de discriminar as formas das letras e de discriminar os sons da fala, não distingue discriminação de percepção. Heinig (2003) explica que

quanto aos sons, a criança ao nascer discrimina quaisquer línguas e produz quaisquer sons também, mas isso ainda não é fonológico, não é percepção, ainda não é lingüístico, especificamente falando. Assim, no caso da alfabetização, o problema não é de discriminação, mas de percepção. Ainda, independente das infinitas possibilidades de realização dos traços que diferenciam as letras, o que interessa é o percepto que distingue uma letra da outra, e não discriminação de inúmeras possibilidades de produzir as letras (HEINIG, 2003, p. 29-30).

A quarta capacidade é a idéia da unidade da palavra, que, segundo Lemle (1996), “é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística” (*op. cit.*, p. 11). Ela diz que outra estrutura da língua muito importante na escrita é a unidade da sentença, que começa por letra maiúscula e termina por ponto. O aprendiz, então, precisa reconhecer

sentenças para se alfabetizar. A última capacidade assinalada pela autora é a organização da página escrita, um saber que deve ser estabelecido desde o início do trabalho da alfabetização, e que consiste em olhar a página escrita conforme a ordem das letras, que é a da esquerda para a direita na linha, e que a ordem das linhas é de cima para baixo na página, muito diferente da maneira de olhar uma figura.

Castro e Gomes (2000, *apud* HEINIG, 2003, p. 30) apresentam duas formas de aquisições necessárias para formar um leitor fluente: o reconhecimento dos sinais gráficos e o conhecimento prévio de como os sinais gráficos se organizam no papel. Analisaremos apenas o reconhecimento dos sinais gráficos, já que o conhecimentos prévio de como os sinais gráficos se organizam no papel está em harmonia entre estas autoras e as idéias de Lemle, segundo Heinig (2003).

O reconhecimento dos sinais gráficos pelo aprendiz é fundamental para dominar a língua escrita. O sistema alfabético permite, a partir de um pequeno conjunto de sinais gráficos, escrever uma infinidade de palavras. Apesar de as letras do alfabeto serem variadas, a escrita que permite a maior economia de caracteres é a alfabética. Aprender a ler é muito mais que decodificar; este, porém, é um passo necessário para o leitor avançar no processo de leitura.

Mentalmente as funções das atividades de leitura são diversas. O leitor pode ler superficialmente para escolher o que lerá em outro momento com mais atenção. Alguns leitores envolvem-se profundamente no texto, e outros lêem apenas para encontrar uma pequena informação. A leitura é constituída por um conjunto de operações.

O foco desta pesquisa é a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos: neste caso, ocorrem muitos homófonos não homógrafos (vocábulo que têm o mesmo som, mas são escritos de forma diferente), por exemplo: “cegar” (causar cegueira)/ “segar” (ceifar); “acender” (iluminar)/ “ascender” (subir); “apressar” (acelerar)/ “apreçar” (marcar um preço),

etc., por isso necessitamos entender a questão do léxico mental ortográfico e do sistema semântico.

O material impresso é o ponto de partida para a leitura. Há dois caminhos para ler: a via fonológica e a via lexical.

A primeira se refere à conversão das letras em fonemas devido ao conhecimento das regras de descodificação. Este conhecimento constitui um recurso cognitivo, chamado de sistema CGF, o qual é adquirido através da aprendizagem da leitura, o que possibilita a leitura de logotomas. Já a leitura de “25km” ou de “wc”, por exemplo, é feita via lexical, e se trata do reconhecimento das formas gráficas representadas no léxico mental. Esta é uma noção usada em Psicologia Cognitiva para se fazer referência de modo sintético ao conhecimento intuitivo que se tem das palavras. A noção de léxico mental pode ser desdobrada em léxico fonológico e ortográfico. (HEINIG, 2003, p. 32)

O léxico fonológico refere-se ao conhecimento sobre como soam as palavras e se constitui durante a aquisição da linguagem falada. Já o léxico ortográfico se constitui durante o processo de construção da língua escrita. Isso explica por que, em português, distinguimos os homófonos não homógrafos como “conserto” de “concerto”, porque embora tenham a mesma pronúncia, as palavras são escritas de maneira diferente e têm significados diferentes. “O léxico ortográfico começa por ser uma espécie de léxico visual onde estão armazenadas formas visuais que a criança relaciona com palavras fonológicas e idéias” (*op. cit.*, p. 32). Estas representações visuais deixam de ser visuais e passam a ser ortográficas, a partir do contato com a escrita.

O significado é outro aspecto que precisa ser levado em consideração neste modelo, pois, além da pronúncia e da escrita, é necessário saber o significado da palavra. O sistema semântico é postulado para compreender o significado da palavra. “Portanto, há duas possibilidades de leitura, ou seja, ao se ler km, por exemplo, as duas letras são reconhecidas como uma forma de palavra escrita o que permite compreender seu sentido e ler pela via lexical sem passar pelo sistema semântico” (*op. cit.*, 32).

O ato de escrever realiza de modo pleno a inserção no mundo da escrita. Abordaremos, a partir de agora, a questão da escrita, tendo como foco a capacidade de

aprender a produzir escrita, levando em conta que nesta pesquisa houve situação de ditado e análise das dificuldades de escrita.

Heinig (2003) afirma que em uma situação comum de ditado, o ponto de partida é uma cadeia fonológica para se alcançar uma seqüência ortográfica. Pode-se percorrer a via fonológica e/ou a lexical para se escrever. Na via fonológica, pode-se recorrer às correspondências fonológico-grafêmicas; na lexical, faz-se a recuperação direta da forma escrita da palavra a partir de uma forma fonológica correspondente. Escrevem-se palavras regulares, desconhecidas e pseudopalavras apenas pela via fonológica. As palavras irregulares são escritas com correção pela via lexical, uma vez que é necessário recuperar a forma ortográfica armazenada no léxico mental.

Em relação à leitura, o sistema alfabético do português do Brasil é bastante transparente; entretanto, na escrita há várias situações em que a conversão das realizações dos fonemas em grafemas é irregular. Nos casos de contextos competitivos, em que estão inclusos os homófonos não homógrafos, é possível, por exemplo, ler “senário” atribuindo ao “s” o valor de /s/. Scliar-Cabral (2003^a, p. 83) explica que “o grafema “s” se lê como a transposição à realização do fonema /s/ quando estiver em início do vocábulo, como em ‘sapo’”. Entretanto, para a mesma seqüência fonológica acima o redator pode usar tanto o grafema “s” como o “c” e as duas formas ortográficas existem no português: as homófonas “senário” (contém seis unidades) como em: “Neste ano meu filho completará um senário” e “cenário” (espaço físico onde se dá a ação) como em: “O espetáculo estreará quando o cenário ficar pronto”. Para resolver a dúvida sobre a codificação, temos que recorrer ao significado, por isso é necessário que o redator busque a palavra, no léxico mental ortográfico, que coincida com o significado que deseja.

Ao entrar na escola, a criança adquire muitas experiências que a levam a compreender a diferença entre desenho e escrita, e aos poucos vai aprender a linguagem

escrita. A criança percebe também que não se escreve como se fala e que o *continuum* da fala pode ser segmentado, e representado por unidades discretas separadas por espaço em branco.

Castro e Gomes (2000 *apud* Heinig, 2003, p. 34) apresentam dados coletados de 40 crianças portuguesas que estudavam na 3ª e 4ª séries em uma prova escrita de palavras isoladas. Os dados revelam que a maioria dos 365 erros foi observada nas crianças de 3ª série, sendo 80%, e 20% da 4ª série. A frequência maior dos erros foi de conversões irregulares como “seção” e “sessão” ou “senso” e “censo”. Como nestes casos se está diante da realização do fonema /s/ em contextos competitivos, não há violação da regra ortográfica. No primeiro caso, Scliar-Cabral (2003^a, p. 155) explica que quando este fonema se realiza no início da sílaba, entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada que não a [+alta], posteriores, pode se escrever com “ss”, “c”. E no segundo caso, a autora explica que “a realização do fonema /s/ pode ser codificada pelo grafema “s” ou “ç” em início de sílaba entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada posteriores [...] e a semivogal posteriores /w/” (*op. cit.*, p.156).

No trabalho com contextos competitivos de homófonos não homógrafos, deve ser evidenciado o significado, para ajudar o redator a resolver o problema de grafia, descartando-se o trabalho com palavras isoladas, como no caso da pesquisa dessas autoras.

Heinig (2003) conclui dizendo que o entendimento dos erros cometidos na conversão irregular preserva a via fonológica. Assim, a criança se utiliza de regras de conversão fonêmico-grafêmica que servem para a escrita de palavras regulares e homófonas, ou seja, a via lexical não foi acionada de maneira adequada, pois a forma ortográfica da palavra não foi usada pela criança. Sendo assim, os erros cometidos não apresentam problemas fonológicos, mas apresentam incorreção gráfica.

Face ao exposto, conclui-se que não podemos mais acreditar que a simples exposição da criança a diferentes materiais escritos é condição suficiente para que ela aprenda

a ler e a escrever; pelo contrário, é imprescindível para uma aprendizagem eficiente o planejamento organizado, intencional e sistematizado deste conhecimento, tendo como ponto de referência a variedade sociolingüística do sujeito que aprende.

Entretanto, para isso, segundo Scliar-Cabral (2003b), é preciso “fundamentar o educador, do ponto de vista da psicolingüística, com as bases dos processos envolvidos na leitura e na escrita, particularmente, no que diz respeito à decodificação, isto é, ao reconhecimento da palavra e à codificação, ou seja, como ela é escrita na língua portuguesa praticada no Brasil” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 19).

2.2.3 O Ensino da Língua Escrita e a Variedade Sociolingüística

Pensando nas características da linguagem humana, podemos destacar algumas marcas bastante evidentes: que a língua está em constante processo de variação e mudança e que sua complexidade nasce, principalmente, da influência do ambiente sociocultural no desenvolvimento lingüístico dos sujeitos. Isso se justifica pelo fato de a linguagem se constituir pela interação que os homens estabelecem entre si para conviver socialmente.

É, pois, neste convívio, nesta interação que as línguas se revelam como mediadoras da interação social. Podemos, então, considerar a língua como um produto cultural, pois cada povo apresenta uma diversificação social e geográfica, com um desenvolvimento lingüístico fortemente influenciado pela cultura do lugar em que vive, marcando assim as variedades lingüísticas.

A sociolingüística variacionista de William Labov surge na década de 60, a partir de seus estudos sobre a mudança em progresso no inglês na ilha de Martha's Vineyard (1963) e da cidade de Nova York (1966), concluídos sob a orientação de Uriel Weinreich,

conduzindo-o necessariamente para numa nova teoria da mudança, conhecida como a Teoria da Variação e Mudança Lingüística. Tinha como objetivo estabelecer correlações entre grupos sociais e variedades de uso lingüístico, e captar nas bases sociais a direção da mudança.

Sendo assim, pensar em como se dá a mudança lingüística é pensar também em processo histórico e cultural. “Dentro do modelo variacionista, a estrutura da língua seria constituída em unidades e regras variáveis, que, simultaneamente, seriam restringidas aos contextos estruturais lingüísticos e estariam correlacionados com os fatores sociais” (LUCCHESI, 2004, p. 194).

Desde o início da história da humanidade, o homem se organiza em sociedade e detém um sistema de comunicação oral, ou seja, uma língua. Sendo assim, para se estudar o fenômeno lingüístico, deve-se considerar a relação entre língua e sociedade, considerando a especificidade de cada estrutura.

A língua humana se constitui como um sistema simbólico que permite o desenvolvimento dos homens como seres sociais e culturais que se comunicam e expressam idéias, opiniões, emoções, intenções, etc. Historicamente, o processo de desenvolvimento decorrente da ação de trabalho não só promoveu, mas, também, encorajou novos meios de expressão. Novos sistemas de comunicação e expressão surgiram atendendo à necessidade humana de contato com objetivos variados.

A consideração da relação entre língua e sociedade constitui um dos grandes marcos divisores das reflexões da lingüística contemporânea. Para a sociolingüística, linguagem, cultura e sociedade são considerados fenômenos inseparáveis:

Compreendendo a língua como um fenômeno social, é indiscutível a existência de diferentes formas de falar. A esse fenômeno a sociolingüística chama de variação lingüística. Nenhuma cultura é melhor ou pior do que outra. As culturas são simplesmente diferentes entre si. As diferenças lingüísticas revelam traços culturais próprios de um determinado grupo

social, portanto, é necessário que seja garantido o respeito aos diferentes modos de falar de todos os sujeitos, principalmente em situações de ensino-aprendizagem, já que este processo tem compromisso com a humanização e a valorização do sujeito.

Um fator muito importante para o encaminhamento do processo ensino-aprendizagem da língua escrita é a consciência do docente acerca da diversidade lingüística que as crianças trazem para a escola e que, portanto, precisa ser respeitada e considerada como instrumento de aprendizagem.

A primeira atitude do professor em sala de aula deve ser a de respeito pela variedade praticada pelo educando. Deve explicar aos alunos o respeito às diferenças lingüísticas, mesmo porque o próprio professor pratica sua variedade sociolingüística que, nem sempre, é a norma considerada de prestígio e, além do mais, como o aluno permanece em sala de aula três ou quatro horas, dificilmente perderá os condicionamentos motores adquiridos no ambiente familiar, a não ser que trabalhe conscientemente para tal e/ou que esteja profundamente motivado: nunca por imposição e muito menos pelo ridículo (SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 29).

Por muito tempo se considerou que a escrita era uma transcrição da fala. Porém, as ciências da linguagem (lingüística, sociolingüística, psicolingüística e pragmática) nos proporcionam o entendimento de que a língua escrita é uma representação da fala. Sendo assim, a oralidade e a escrita precisam ser trabalhadas na sala de aula considerando diferenças e similaridades que há entre elas, algumas delas discutidas anteriormente.

Sobre este fato Scliar-Cabral (2003^a) nos alerta:

O professor deverá estar atento, ainda, à variedade de seu aluno, particularmente no que diz respeito à morfologia verbal: a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes muito grande, cabendo explicações específicas, uma vez que a regra não detalha todas as realizações possíveis. Lembre que, embora o sistema alfabético do português do Brasil seja um só para o território nacional, a diversidade impera na fala (SCLiar-CABRAL, 2003^a, p. 124).

Fica claro, então, que há muitas maneiras de falar uma mesma língua, porém existe uma maneira de escrever esta mesma língua do ponto de vista gráfico. É por este motivo, então, que devemos compreender a escrita como um sistema de representação da fala, é como uma tentativa socialmente construída na elaboração de um código que corresponda à fala.

Precisamos, aqui, considerar um ponto importante: as variedades lingüísticas não constituem erro e sim manifestações de cultura, porém, na escrita, quem não cumpre o contrato social que regula o código escrito sofrerá sanções, como não ser aprovado em exames, concursos, admissões em empregos e assim por diante.

Segundo Kato (2002), há dois pontos de partida comuns na pedagogia de línguas, a saber: “a) a fala e a escrita, consideradas como dois códigos distintos e autônomos, de tal forma que aprender a ler e escrever é o mesmo que aprender uma língua estrangeira; b) a escrita considerada como o retrato da fala-padrão, de forma que se acredita que para se aprender a ler e escrever é preciso aprender a fala-padrão” (KATO, 2002, p. 41).

A escola é a grande agência social que privilegia a língua escrita, e a escrita é regida pela “norma padrão”, ou seja, a escrita representa a maneira de falar dos grupos escolarizados, que normalmente, correspondem aos mais privilegiados.

Uma escola que não deseja negar, mas sim legitimar os diferentes falares, a fim de não contribuir para o avanço do preconceito lingüístico e da exclusão social dos assalariados, cujo falar não corresponde ao padrão, deve ter muita cautela no encaminhamento do processo ensino-aprendizagem da língua escrita.

A escola deve, por exemplo, considerar o fato de que a criança que está inserida em um grupo social em que todos falam “fumo”, “vinhemo”, “craro” não falará na escola “fomos”, “viemos”, “claro”, portanto, terá dificuldades também para escrever as palavras correspondentes, pois, para estas crianças, estas formas não são conhecidas.

Vejamos o que escreve Soares (2002) sobre esta questão:

Se a linguagem “legítima” (na verdade ‘legitimada’) é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la [...] Ao contrário, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, “não-legítima” (não reconhecida socialmente); por isso eles não dominam a linguagem da escola [...] uma das principais causas da maior incidência do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares (SOARES, 2002, p. 61- 62).

A criança assimilar a “norma padrão”, no uso da língua escrita, é uma necessidade, sobretudo para sua sobrevivência em uma sociedade crescentemente mais letrada, mas tal assimilação não pode criar nela preconceito em relação ao falar do seu próprio grupo social.

Ao mesmo tempo em que reconhece que as diferentes formas de falar não constituem erro, a escola deve empenhar-se para que as crianças, principalmente as que vêm dos grupos sociais marginalizados, percebam o valor da fala do grupo social a que pertencem e tenham acesso à aprendizagem da escrita, que privilegia a “norma padrão”, para que possam, a partir desse domínio, culturalmente prestigiado, constituir-se como cidadãos e atender às demandas sociais de leitura e de escrita exigidas pela sociedade grafocêntrica com eficiência.

2.2.4 O Sistema Alfabético do Português

O português é uma língua alfabética, porque a fala e a escrita se encontram no plano dos grafemas e dos fonemas. Isto representa uma dificuldade para o aprendiz, uma vez que é necessário que se tenha consciência acerca das unidades mínimas da fala.

Isso é muito difícil, pois, a fala é produzida num *continuum*. Por isso, é muito comum a criança unir a construção de duas palavras em uma só, porque as ouve sem perceber os limites entre uma e outra. Este fato leva a criança, na escrita, a unir muitas palavras, demonstrando a dificuldade no entendimento do conceito de palavra, já que, na língua escrita, uma palavra é o que está separado por um espaço em branco em cada lado.

Na fala as palavras ficam, de certo modo, unidas entre si, como ozolhuzazuis (os olhos azuis); a separação desse continuum na escrita ocorre artificialmente. Scliar-Cabral (2003b) afirma:

A utilização dos sistemas alfabéticos se, por um lado, representa uma grande economia, por outro, constitui uma grande dificuldade quando o indivíduo vai se alfabetizar, porque ele percebe a sua fala como um contínuo. É por isto que a criança, depois de descobrir a diferença entre o desenho e a escrita, passa por uma fase em que escreve uma porção de símbolos sem espaços entre eles; passa, depois, a atribuir um símbolo para cada sílaba, porque consegue então, conscientemente, dividir a cadeia da fala em sílabas. A dificuldade maior está em compreender que uma ou mais letras não se referem a uma sílaba (a não ser quando ela é constituída de uma só vogal) e sim a uma unidade menor (SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 39).

A autora nos alerta quanto à segmentação da escrita, isto é a separação em unidades mínimas, que não é percebida na fala, o que significa que escrevemos de um jeito e falamos de outro. Segundo a autora

A noção de **recorte** ou de **segmentação** é fundamental na iniciação aos sistemas alfabéticos: é preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo, como um bololó, vai ser dividido em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é possível falar em fonemas para uma criança pequena) que são representados por uma ou duas letras (SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 39-40 – grifo da autora).

No trabalho de alfabetização, é preciso propiciar para a criança o conhecimento consciente acerca da segmentação. É preciso que ela compreenda que precisamos separar as palavras na escrita, e apesar de não as separarmos na fala, que cada palavra é formada por unidades menores, as sílabas, e que estas são constituídas por unidades ainda menores, os fonemas, no caso da fala, e os grafemas, no caso da escrita.

Para dominar o código a criança precisa entender que, quando escrevemos, fazemos uma composição de grafemas entre si para formar palavras, palavras em si para formar frases e de frases para compor textos.

Enfocaremos, a partir de agora, o sistema alfabético do português do Brasil, cujas regras de descodificação e de codificação foram definidas por Scliar-Cabral (2003^a).

Conhecê-lo é imperioso para que a organização do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma reflexiva. A autora explica suas descobertas com este estudo:

A formalização dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, que me consumiu anos de reflexão, permitiu-me a descoberta e/ou confirmação de teorias lingüísticas tais como a quase total transparência para a descodificação (exceção feita, basicamente, para os grafemas “e”, “o” e três valores do grafema “x”); as intuições fonológicas dos codificadores, neste caso, começando pelo português de Portugal, com Gonçalves Viana, como, por exemplo, a representação ortográfica dos arqui fonemas |R|, |S|, o efeito da oposição entre vogais posteriores e não posteriores e a parcimônia para contemplar o acento gráfico, reconhecendo a forma do vocábulo canônico do português, a saber, os vocábulos paroxítonos que se escrevem com os grafemas “e”, “o”, “a”, seguidos ou não de “s”; ratifica a proposta de Matoso câmara Jr. de rever processos de derivação como possíveis composições, como é exemplo o comportamento do prefixo “trans-” (SCLiar-CABRAL, 2003^a, p.21-22).

Os princípios do sistema alfabético do português do Brasil se organizam em dois grupos: as regras de descodificação e as de codificação. As regras de descodificação estão relacionadas ao processamento da leitura. Trataremos da fase em que o leitor converte os grafemas em fonemas. O leitor faz a conversão da realização dos grafemas em fonemas, conforme sua variedade sociolingüística, fato que deve ser considerado pelo docente no processo de ensino da leitura.

Scliar-Cabral (2003^a, b) desdobra as regras de descodificação em quatro subgrupos, a saber: as regras de correspondência grafo-fonêmica independente de contexto; as regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes de contexto grafêmico; as regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico; três valores imprevisíveis para o grafema “x” e a leitura de “muito”.

Primeiro subgrupo: São os grafemas que independentemente da posição em que ocorrem na palavra, sempre corresponderão à realização do mesmo fonema. Os valores dos grafemas, independentes do contexto, serão apresentados na tabela a seguir.

QUADRO 7 – VALORES DOS GRAFEMAS, INDEPENDENTES DO CONTEXTO

Grafema	Valor	Exemplo	Grafema	Valor	exemplos
p	/p/	pato	b	/b/	bola
t	/t/	tatu	d	/d/	dado
f	/f/	café	v	/v/	uva
ss	/s/	massa	ç	/s/	moça

sc	/s/	desço	ch	/ʃ/	chave
j	/ʒ/	janela	nh	/ɲ/	linha
rr	[R]	carro	ü	[W]	sagüü
ó	/ɔ/	óculos	õ	/õ/	põe
á	/ˈ a/	água	á	/ã/	á
ã	/ã/	lâmpada	ã	/ã/	rã

FONTE: SCLiar-CABRAL (2003b, p. 44)

Segundo subgrupo: O valor atribuído ao grafema receberá influência do contexto grafêmico. Torna-se necessário, assim, atentar para as letras que vêm antes ou depois do grafema e/ou sua posição no vocábulo. Dentre as 23 regras organizadas pela autora, selecionamos uma como exemplo, trata-se da regra D2.1 (SCLiar-CABRAL, 2003^a, p.83), referente à leitura da letra “s”: “o grafema “s” se lê como a transposição à realização do fonema /s/, quando estiver em início do vocábulo, como em “sapo”, ou quando, em início de sílaba, estiver depois das letras “n”, “l”, ou “r” como em “ganso” [...]; o grafema “s” se lê como a transposição à realização do fonema /z/ quando estiver entre as letras que representem as vogais ou semivogais como em “mesa”...”.

Terceiro subgrupo: São as regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico que regulam a leitura da sílaba mais intensa; dos ditongos decrescentes seguidos ou não de “s”; dos ditongos orais fechados, por oposição aos abertos; das letras “e” e “o” na metafonia verbal no processo de aquisição da linguagem a criança internaliza as regras de metafonia verbal no sistema oral. A aplicação de conhecimentos morfossintáticos é suficiente para utilizá-la. Sendo assim, uma criança vai ler com o valor do /ɔ/ o grafema “o” no vocábulo “gosto”, quando estiver, por exemplo, neste contexto: “Eu gosto de brigadeiro!”, pois, este vocábulo será identificado como verbo e não como substantivo. Isto se dá, conforme assinala a autora, “em virtude da harmonia vocálica entre a vogal do radical (o) com a vogal temática subjacente da 1ª conjugação /a/” (*op.cit.*, p. 115).

Quarto subgrupo: Os valores que dependem exclusivamente da internalização do léxico mental ortográfico e de suas relações com o léxico mental fonológico: a) /ʃ/, /s/ e /k (i)s/ quando no contexto entre letras que representam vogais, exceto a letra “e”, por exemplo, “abacaxi” e “máximo”, e entre ditongo /aw/ e vogal, por exemplo, “auxílio”; b) O vocábulo “muito”, marcado, para ser pronunciado com o ditongo nasalizado.

No processo de codificação ocorre a conversão da realização dos fonemas em grafemas, de acorda prática, com a variedade sociolinguística realizada pelo falante: consiste no processo inverso ao da leitura.

Essa conversão se desdobra em cinco subgrupos de regras: regras independentes do contexto; regras dependentes da posição e/ou do contexto fonético; as alternativas competitivas; as regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético e a derivação morfológica.

Primeiro subgrupo: Aqui estão inseridas as variantes alofônicas determinadas pelo contexto fonético, (o redator não as percebe conscientemente) e os ditongos abertos /ej/, /ɔj/.

No quadro a seguir, apresentamos a conversão independente de contexto: esta não é determinada pela posição, ou pelo contexto fonético. Observamos que na codificação há menos possibilidade de atribuir um valor independente do contexto, quando comparado a descodificação. Isso já demonstra que escrever é mais complexo que ler.

QUADRO 8 – CONVERSÃO DOS FONEMAS AOS GRAFEMAS, INDEPENDENTE DO CONTEXTO

Fonema	Grafema	Exemplos	Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	p	pato	/b/	b	bola
/t/	t	tatu	/d/	d	dado
/f/	f	faca	/v/	v	uva
/m/	m	mato	/n/	n	nata
/ɲ/	nh	linha	/ʎ/	lh	bolha
/ej/	éi	anéis	/ɔj/	ói	dói

FONTE: Seliar-Cabral, (2003b, p. 78).

Segundo subgrupo: constitui-se de 16 regras de conversão aos grafemas dependentes só do contexto fonético. Apenas algumas serão apresentadas. Elas fazem parte

(oxítonas ou monossílabos tônicos); C2.15.3. Intensidade na penúltima sílaba (paroxítonos); C2.15.4. Intensidade nas vogais orais /i/ e /u/ quando em segundo lugar no hiato; C2.15.5. Vogal mais intensa do hiato /ou/, em final de vocábulo, seguido ou não do arquifonema /S/; C2.15.6. /u/ mais intenso nos encontros vocálicos.

A seguir analisaremos as alternativas competitivas, as quais constituem a maior dificuldade ortográfica para o redator e para o ensino-aprendizagem do sistema escrito. O fonema /s/, objeto de estudo desta pesquisa, é o que apresenta mais possibilidades de conversão. Nesse caso, “é necessário selecionar no léxico mental ortográfico o item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica” (*op. cit.*, p. 151). Há duas maneiras de se desenvolver o ensino de forma inteligente, reduzindo as dúvidas, quando a diferença for unicamente semântica: 1) desenvolver os conhecimentos metalingüísticos sobre o significado e 2) apelar para a derivação morfológica. A conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, bem como a previsibilidade de codificação deste fonema, já foi detalhada anteriormente.

A realização do fonema /z/ entre vogal oral ou semivogal e vogal oral ou nasalizada também se caracteriza como uma dificuldade, pois é possível grafar com “s” ou com “z”, como em “fizer”, “lapiseira”, e é o ensino inteligente da morfologia que servirá de auxílio na escolha da letra correta para grafar estes vocábulos considerando-se: a forma primitiva do sistema perfeito; os femininos dos pátrios; os substantivos abstratos femininos que usam o sufixo “-eza”, por exemplo, “beleza” e por último os derivados de radicais atemáticos que terminam em “s” mantêm esse grafema, por exemplo, “traseira”.

A regra C3.7 trata da realização do fonema /j/ em início de sílaba. Antes de vogal não posterior se grafa “g” ou “j”, por exemplo, “jipe” e “gelo”. Esta dificuldade também pode ser amenizada com o ensino inteligente da derivação morfológica.

A regra C3.9 versa sobre a realização da semivogal /j/ se reescreve competitivamente “i” ou “e” “nos ditongos crescentes orais, antes de vogal oral posterior [...] em final de sílaba não final de vocábulo, ou final de vocábulo, seguida ou não de consoante, como “páreo”, “ária”, “Mário” (*op. cit.*, p. 164). Segundo a autora, esta é uma das codificações mais difíceis no português.

Outro contexto competitivo refere-se à conversão do arquifonema /w/. Escreve-se este arquifonema, em situações competitivas, de quatro maneiras: 1) escreve-se com “o” ou “u” nos ditongos crescentes orais como “bueiro” e “moela”; 2) reescreve-se com “u” ou “i” em ditongo decrescente em sílaba interna como em “calda” e “cauda”; 3) reescreve-se com “o”, “u” ou “i” em final de vocábulo, nos ditongos decrescentes, por exemplo, “papel”, “chapéu”, “rio”, “riu”; 4) reescreve-se com “o” ou “u” no ditongo seguido do arquifonema /S/, por exemplo, “tios”, “ateus”.

C3.11, que trata da regra geral das vogais átonas orais [+alt] postônicas, seguidas ou não do arquifonema /S/, explica que se reescreve com “e” / “i” ou “o” / “u”, sendo mais comum a grafia “e” ou “o”, como em “come” e “livro”. C3.11.1 trata da realização das vogais pretônicas átonas orais [+alt], isto é, /i/ e /u/ é livre, alterando respectivamente com /e/ ou /o/, podendo codificar-se como “e” / “i”; ou “o” / “u”, como em “descrição” / “discrção”.

Percebe-se, devido às dificuldades apresentadas por causa das alternativas competitivas, que é necessário que o docente esteja embasado para trabalhar os conhecimentos gramaticais e a significação dos vocábulos, especialmente nos casos de homônimos imperfeitos, isto é, homófonos (mesmo som) não homógrafos (escrita diferente) que constituem a grande dificuldade na ortografia, para auxiliar o educando a reduzir suas dúvidas, compreendendo a necessidade de ter conhecimentos para decidir sobre a grafia certa em cada situação.

Temos ainda as C4, regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético que tratam sobre: C4.1, os vocábulos paroxítonos que não forem verbos terminados em /ãw/, seguidos ou não pelo arquivonema /S/, por exemplo “órfão”; C4.2, manutenção do til nos derivados, por exemplo “anõezinhos”. C4.3, oxítonos ou monossílabos tônicos e paroxítonos terminados em /'ěj/ (/S/), por exemplo, “porém” e “armazéns”. C4.4, verbos em “êem”, por exemplo, “eles lêem”. C4.5, crase de /a/ + /a/; C4.6, sândi com o pronome pessoal oblíquo átono /u/~o/ e /a/, por exemplo, “levaram-no”; C4.7, sândi na mesóclise ou morfema descontínuo, por exemplo, “amá-lo-ei”. C4.8, acento gráfico diferencial dos vocábulos tônicos em oposição aos átonos (clíticos) e/ou das vogais [-alt, -bx] em oposição às [+bx], como em por (preposição); C4.9, mudança de vocábulo átono paraônico.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Historicamente, convivemos com mudanças constantes de concepções e de propostas teórico-metodológicas sobre a alfabetização. Estas mudanças são motivadas por pesquisas, realizadas dentro e fora do contexto escolar, de avaliação do nível de alfabetização e de letramento, e vêm apontando um quadro desolador tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nos resultados destes fenômenos.

Neste momento histórico, parece que estamos precisando de reflexão, reavaliação e, mais uma vez, de mudança da concepção e das práticas na alfabetização, em função das críticas e insucessos estabelecidos neste campo de atuação da escola, a fim de promover uma educação de qualidade para todos, para que tenham melhores condições de vida e que vivam em pleno exercício da cidadania.

Uma questão importante que precisa ser reavaliada é a consideração da especificidade da alfabetização e sua relevância no processo inicial do ensino-aprendizagem da língua escrita, somada ao letramento. Para isso, é necessário que analisemos que, na escola, ao longo da história, ora é privilegiada a alfabetização, ora o letramento, e que precisamos aprender a alfabetizar letrando.

2.3.1 Os Métodos Tradicionais

Entre as décadas de 1950 e 1960, os estudos acerca da alfabetização preocupavam-se em conhecer quais métodos de alfabetização seriam mais adequados para ensinar a ler e a escrever, restringindo-se às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos. Dava-se, portanto, ênfase ao ensino e não às formas de aprendizagem construídas pelas crianças.

Os métodos tradicionais de alfabetização percebiam a linguagem como algo que não estava no sujeito, mas fora dele, por isso deveria ser ensinada, transmitida do professor para o aluno, dando ênfase ao objeto e não ao sujeito, que era considerado, segundo o paradigma *behaviorista*, uma *tábula rasa*, uma folha em branco que precisava ser preenchida. Não consideravam, portanto, o conhecimento da língua que a criança já possui antes de entrar na escola.

Até este momento da história do ensino da língua escrita no início da escolarização, o pressuposto da alfabetização era que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema.

Alfabetizar significava ensinar as relações gráfico-sonoras das palavras. Para ser considerado alfabetizado, bastava que o aluno pudesse ler e escrever um grupo de palavras e frases pertencentes a cada família silábica, que eram estudadas isoladamente. A linguagem utilizada era a da cartilha, ou seja, fragmentada e artificial, por exemplo, as crianças tinham que ler frases como: “A vaca voa”, “A mula mói o limão”. Como se vê, são frases que não têm significado no cotidiano, serviam apenas como pretexto para fixar a relação entre os sons e as letras. Desta forma, os sujeitos só as encontravam no ambiente escolar – mais especificamente, nos textos das cartilhas –, jamais em uso, em situações reais de leitura e de escrita. Primeiro se ensinava a técnica de ler e escrever (letras, sons, sílabas, palavras) para depois usá-la (ler textos, livros, etc.).

Os métodos tradicionais ainda se encontram presentes nas classes de alfabetização nas escolas brasileiras. É comum vermos professores alfabetizando com palavras isoladas, com frases descontextualizadas e com textos artificiais. Ainda se considera apenas uma das facetas da alfabetização, ou seja, o domínio do código alfabético especificamente, desconsiderando todas as demais habilidades inerentes ao processo de alfabetização e de letramento. Segundo Soares (2003b), este excesso de especificidade é um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar.

Talvez se possa afirmar que, na modalidade anterior de fracasso escolar – aquela que se manifesta em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do Ensino Fundamental – a alfabetização caracteriza-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por excessiva especificidade a automatização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003b, p. 06).

A alfabetização, na concepção dos métodos tradicionais, é uma habilidade puramente mecânica, motora e não uma atividade complexa de representação da linguagem.

Neste contexto, o ensino-aprendizagem da ortografia é puramente mecanicista e ainda muito presente no contexto escolar: as normas devem ser decodificadas pelo aprendiz.

Acredita-se, nesta perspectiva, que para que ocorra a aprendizagem é preciso repetir e memorizar. Sabemos, entretanto, que embora a memorização possa auxiliar na escrita correta de algumas palavras, esta metodologia não pode ser considerada pelo professor como a mais importante. Outra característica é que o ensino não considera que a linguagem escrita está estruturada sobre a linguagem oral, desvinculando-a da realidade da criança, e não considera, também, o conhecimento sobre a língua que a criança traz para escola.

Morais e Biruel (1998, *apud* HEINIG, 2003, p. 46) realizaram uma pesquisa entre 65 professores de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública do Recife, a qual

textos. As professoras acreditam que, para reverter as dificuldades de grafar corretamente as palavras, é preciso fazer o treino ortográfico (fixar e repetir); 3) Não havia de dicionários e o livro didático era a única fonte de leitura; 4) As professoras, durante o processo de formação, não estudaram o sistema alfabético do português do Brasil.

Segundo esta autora, percebe-se que a formação do docente que leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental apresenta uma lacuna quanto aos princípios do sistema alfabético, o que leva o docente a um trabalho que se apóia na sua experiência e no material didático oferecido pela escola.

2.3.2 O Construtivismo

A partir de 1980, houve uma transformação na concepção e nas práticas de alfabetização difundidas em todo o Brasil. Assistimos a uma mudança teórica radical, do behaviorismo para o cognitivismo; conhecemos então, o construtivismo, divulgado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita (1985).

Enquanto nos métodos tradicionais a preocupação era saber qual era o mais adequado e eficaz para ensinar a ler e a escrever, no construtivismo, a preocupação girava em torno de saber como as crianças aprendem a ler e a escrever, modificando profundamente a concepção do processo de construção da língua escrita. Nesta concepção, o processo de construção da escrita pela criança se dá na sua interação com o objeto de conhecimento. Neste contato, a criança constrói o seu próprio conhecimento, levantando hipóteses a respeito da escrita, e vai aprendendo a ler e a escrever progressivamente.

Soares (2003b) apresenta os avanços desta concepção em relação aos métodos tradicionais da seguinte forma:

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita [...] e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada [...] são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2003b, p. 7).

Soares (2004) nos relembra que a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita identificou e explicou como ocorre “o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se *alfabética*” (SOARES, 2004, p. 21 - grifo da autora).

Para que este processo se desenvolvesse adequadamente, era necessário que a criança interagisse intensamente com práticas e materiais escritos que circulavam socialmente, ou seja, reais, como rótulos, embalagens, faturas de água, luz, telefone, livros, revistas, jornais, etc., para que as diferentes funções sociais da língua escrita fossem compreendidas pelas crianças, a fim de motivá-las para esta aprendizagem, provocando o desejo e a necessidade na criança de construir espontaneamente, inserida neste ambiente alfabetizador, a convencionalidade do sistema escrito, a criança por si só deveria perceber as relações existentes entre a fala e a escrita para se alfabetizar.

Esta concepção sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita é espontaneísta. Nesta perspectiva, a aprendizagem da ortografia ocorre por meio da exposição repetida à grafia correta decorrente naturalmente das atividades contínuas de leitura. Não pode haver interferência na forma como o aluno escreve. É claro que a leitura auxilia na aprendizagem da ortografia, entretanto, a aprendizagem não ocorre espontaneamente, é preciso sistematizar este

ensino. A escola se torna incoerente quando não realiza um ensino sistematizado da ortografia, mas avalia e reprova o aluno que não tem este domínio. Heinig (2003, p. 51), alerta: “ao acreditar que se aprende naturalmente a grafia correta das palavras, apenas pela exposição a materiais escritos, o professor poderá contribuir para reforçar a diferença que se faz entre um bom e um mau usuário da língua escrita”.

Apesar do grande avanço teórico e prático que ocorreu em grande escala nas práticas alfabetizadoras a partir do construtivismo, o conceito de letramento ganhou grande espaço e o conceito de alfabetização perdeu sua especificidade. A ocorrência desse fato se deu, segundo Soares, porque a teoria construtivista conduziu a alguns equívocos e falsas inferências, que podem explicar o que esta autora chama de “desinvenção” da alfabetização, ou seja, a perda da especificidade atribuída à alfabetização, isto é, o ensino direto, explícito e sistematizado do código escrito, das relações entre fonemas e grafemas, para ler e escrever, sobrepondo os aspectos de uso e contato com a língua escrita, o letramento.

Um fator que contribuiu para a perda da especificidade da alfabetização foi a falsa inferência de que não era compatível com a teoria psicogenética a adoção de métodos de alfabetização. Com isso, acreditava-se que a simples exposição da criança a diversos materiais escritos, ou seja, a convivência cotidiana com os materiais escritos que circulavam na sociedade era condição suficiente para que ela se alfabetizasse.

Sobre essa questão, Soares (2003b) afirma: “a *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que como consequência perde sua especificidade” (SOARES, 2003b, p. 8 - grifo da autora).

Percebe-se, nesta ruptura dos *métodos tradicionais* para o *construtivismo*, que o problema da evasão e da repetência continuou existindo em larga escala. Isto se deu pelo fato

de que, na tentativa de romper com a preocupação exclusiva que se tinha com o ensino da relação grafia/som das palavras e tratar o ensino da língua escrita como forma de representação da linguagem oral, se perdeu a noção de que para ler e escrever textos é preciso decodificar e codificar os símbolos lingüísticos, como instrumentos necessários para se envolver, cultivar e praticar com competência atividades de leitura e escrita.

A autora explica que nos métodos tradicionais “considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática” (*op. cit.*, p. 11); no construtivismo, “considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança

outro ou esquecidos no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, pelo contrário, ambos devem se dar simultaneamente, pois são partes integrantes do mesmo processo, portanto interdependentes e indissociáveis, porém diferentes, e por isso mesmo, cada um deve ser preservado, isto é ter suas especificidades garantidas.

O caminho para a superação dos problemas enfrentados nesta etapa da escolarização é explicitado por Soares (2004): alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das facetas individual e social da língua escrita. A autora nos ensina que

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que interage as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 22)

A busca da especificidade da alfabetização não implica, portanto, um retrocesso aos métodos tradicionais que se preocupavam exclusivamente com o domínio do código do sistema gráfico, como o método fônico, por exemplo, que elimina a significação das palavras, que foram constituídas no processo de interação verbal, e privilegiam palavras, frases e textos sem sentido, artificiais e desarticulados de qualquer contexto lingüístico.

Na verdade, o que se deseja é resgatar o ensino organizado, intencional e sistematizado da aprendizagem do sistema escrito na perspectiva do letramento, ou seja, dominar o sistema alfabético do português, alfabetização, partindo de usos reais, motivadores, significativos e contextualizados.

2.3.3 A Abordagem Histórico-Cultural

As sociedades estão atualmente cada vez mais centradas na escrita. Com o avanço tecnológico, a escrita (até mesmo a virtual) tornou-se ainda mais presente em todos os lugares e momentos do nosso cotidiano. Para a realização de qualquer atividade numa sociedade grafocêntrica, por mais simples que pareça, será necessário o uso da escrita, como, por exemplo, tomar um remédio, fazer compras, dirigir, etc., até as mais sofisticadas e complexas, como compreender uma ação judicial, operar uma máquina através do manual de instrução, analisar criticamente um texto jornalístico, por exemplo.

Como a sociedade contemporânea está, cada vez mais, lançando mão da escrita, os cidadãos não conseguem mais viver sem, de alguma forma, dominar esse tipo de linguagem. Isso não significa, porém, que os não alfabetizados estejam completamente excluídos, pois podemos considerar que escolher um produto no supermercado, folhear uma revista, um jornal, pedir que alguém leia uma história ou que escreva um bilhete, tomar um ônibus, etc., são atitudes de letramento, uma vez que o sujeito apoiou-se na língua escrita, demonstrando compreender seus usos e funções para realizar estas práticas sociais e culturais de leitura e de escrita.

A partir da década de 90, com o início do processo de democratização do ensino, a escola se torna mais comprometida com as diferenças socioculturais e lingüísticas das crianças, e por isso, foi necessário refletir sobre a prática educativa a partir de uma teoria que dê conta dessa diversidade no processo de escolarização das crianças.

A partir dessa década, surge, no Brasil, uma nova abordagem para a compreensão do processo de construção da língua escrita, a perspectiva sociocultural e, com ela, a ampliação do conceito de alfabetização e de letramento.

Letramento é uma palavra nova, o dicionário *Aurélio* ainda não registra essa palavra. Tão nova que ainda não foi incorporada pelas escolas, a não ser quando é confundida com *alfabetização*, ou seja, quando são tomadas como sinônimos. Veremos, contudo, que *letramento* e *alfabetização* são conceitos muito diferentes, embora sejam duas facetas de um mesmo processo, o da aprendizagem da língua escrita.

Segundo Soares (2003^a) o termo 'letramento' foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em sua obra "*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*", em 1986. Na primeira página de apresentação do livro, a autora diz que acredita que a norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento. Em 1988, no livro "*Adultos alfabetizados: o avesso do avesso*", de Leda Verdiani Tfouni, a partir da distinção que a autora faz de *alfabetização* e *letramento*, o termo 'letramento' ganha força nos estudos científicos em Educação e nas Ciências da Linguagem. Em 1995, Ângela Kleiman lança o livro: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Podemos pensar, então, que um novo fenômeno surgiu, ou pelo menos surgiu uma nova maneira de compreender um fenômeno já existente, mas não explorado.

Para Kleiman, o termo 'letramento' surgiu visando aos estudos sobre os efeitos do uso da leitura e da escrita em grupos que usam a língua escrita em suas relações com as práticas sociais e culturais. Este termo foi ampliado por muitos autores, sempre na busca de distingui-lo do conceito de alfabetização, dada a importância da especificidade de cada um desses processos na construção da aprendizagem da língua escrita.

Tentaremos, a partir de agora, estabelecer, então, os conceitos de alfabetização e letramento.

Soares (2003^a) percebe a "alfabetização, como ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; e o letramento, como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2003^a, p. 47).

A autora observa as diferenças entre apropriar-se da escrita e aprender a ler e a escrever. Apropriar-se significa torná-la “sua”, “própria”, da identidade do sujeito; aprender a ler e a escrever é adquirir a técnica de codificar e decodificar o sistema escrito.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003^a, p. 39-40).

Letramento é um processo mais amplo que alfabetização, porque, conforme a autora esclarece, não basta dominar a técnica de ler e escrever, é necessário também que o sujeito seja letrado, ou seja, que tenha a oportunidade de interagir com gêneros textuais diferentes, materiais de leitura e de escrita que desempenham funções sociais diferentes. Enfim, ser letrado é ter condições de interagir e usar as mais variadas práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano. Não é possível tornar-se letrado sem ler e sem escrever, sem mergulhar no mundo da escrita.

Letramento e alfabetização são processos diferentes, entretanto, são interdependentes e indissociáveis, conforme explica a autora:

“assim teríamos *alfabetizar* e *letrar* os indivíduos como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2003^a, p. 47 - grifo da autora).

Kato (2002) alerta:

[...] é função da escola, na área da linguagem, introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 2002, p. 7).

Kleiman (1995), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

A autora lembra que a escola é a principal agência de letramento, mas não a única. Outras instituições, como a família, a igreja, a comunidade, também são agências de letramento, pois também estão inseridas em práticas sociais de letramento, ou seja, usam materiais escritos com diferentes funções no cotidiano.

O letramento, para Tfouni (1995), “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 9). Para a autora, devemos considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém, separados quanto à abrangência e à natureza, e considerar, ainda, o letramento como um processo contínuo. A alfabetização está implicada no letramento, mas não é sinônimo dele.

Para Tfouni, não existe grau zero de letramento, nas sociedades modernas, centradas na escrita, assim como, do ponto de vista do processo sócio-histórico, não existe um fim para o nível de letramento. Trata-se, na verdade, de um processo que é desenvolvido por toda a vida, constantemente. O que existe são graus de letramento.

Se considerarmos dois pontos – um como o ponto dos não-alfabetizados e o outro como o ponto dos que dominam plenamente o código escrito –, perceberemos que a maioria dos cidadãos está entre os dois pontos, ou seja, numa fase intermediária.

Os estudos sobre letramento, segundo esta autora, por focalizarem os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, não podem se restringir somente a quem é alfabetizado. Tais estudos “buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita em nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos” (TFOUNI, 2004, p. 21).

Pelandré (2005) nos traz a noção de letramento em Paulo Freire, dizendo que, para este autor, “ler e escrever significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas, sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo” (PELANDRÉ, 2005, p. 84).

Face ao exposto, compreendemos que o ensino da língua escrita se dá por dois processos: o da alfabetização e o do letramento, e que ambos também envolvem dois processos diferentes: a leitura e a escrita. A leitura, tal como entendida por Soares (2003^a),

[...] do ponto de vista individual de letramento (a leitura como tecnologia), é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, completam-se, a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e *é também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos (SOARES, 2003^a, p. 68, grifo da autora).

Nesta mesma perspectiva, da dimensão individual de letramento, a escrita supõe habilidades lingüísticas e psicológicas (diferente da leitura). Estas, segundo Soares (2003^a),

“estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial [...] a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2003^a, p. 69-70 - grifo da autora).

Sabemos que a alfabetização não pode ficar restrita à sua dimensão individual, técnica,

“pois implicitamente o letramento nos dá a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” SOARES (1996, p. 84-85 *apud* Rocha, 1999, p. 21).

Reconhecendo que existe uma dimensão social e uma individual de letramento, o foco desta pesquisa é a dimensão individual. Tendo-se ciência da complexidade e da variedade de conhecimentos e comportamentos inerentes ao letramento e à alfabetização, é necessário delimitar o nosso campo de observação, ou seja, definir o nosso objeto de estudo.

Neste estudo, optou-se pela análise e estudo do processo de codificação, caracterizada como a conversão em grafemas, constituindo-se como uma das etapas do processamento da escrita, nos seus aspectos teóricos e metodológicos, para o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, concordamos com Scliar-Cabral (2003b):

[...] ênfase que a codificação não é nem o único, nem o objetivo central da escrita, mas precisa ser fundamentada em profundidade para que os educadores possam entender melhor muitos dos problemas com que se defrontam tanto para alfabetizar quanto para desenvolver a escrita nas séries mais avançadas ou em situações do dia-a-dia. (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 71)

A codificação do português do Brasil deve ser compreendida profundamente pelo docente para que não desenvolva o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita de forma não sistemática e fragilizada, impedindo o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos em relação à cultura escrita e ao pleno exercício da cidadania.

A fundamentação teórica do docente sobre o sistema alfabético do português do Brasil contribui, então, para a superação de um grave problema, esclarecido por Scliar-Cabral (2003^a): “a principal causa dos fracos resultados obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está na falta de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos nelas envolvidos” (SCLIAR-CABRAL, 2003^a, p. 19).

Segundo Heinig (2003), a sistematização do ensino da ortografia deve ser levada em consideração, bem como o envolvimento do aluno, para que ele possa refletir a partir de seus próprios conhecimentos e dificuldades com a ortografia. Para isso, é necessário que a concepção de ensino da ortografia considere que o aluno pode gerar, criar e não apenas memorizar regras, para que o professor possa levar o aluno a refletir. Enquanto aprende as regras ortográficas, ele precisa conhecer os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

A variação sociolingüística, a frequência de uso das palavras, a consciência tanto fonológica, morfológica quanto sintático-semântica são aspectos que devem ser levados em conta ao promover a reflexão na escrita ortográfica.

Ao chegar à escola, a criança já adquiriu a língua, na sua interação familiar, comunitária, etc. O espaço geográfico onde a criança vive tem suas características culturais e socioeconômicas, que influenciam na sua forma de falar, portanto, os sujeitos falam diferente, isto é, de acordo com o lugar onde vivem. A heterogeneidade da língua está relacionada, além das dimensões diatópicas, às diastráticas (aspectos socioeconômicos) e às diacrônicas (relacionados à história da língua).

Então, cada aluno que chega à escola traz um acúmulo de experiências pessoais e de conhecimentos de mundo que lhe atribuem habilidades lingüísticas particulares e diversas, as quais serão os subsídios para que o professor possa levá-lo a construir a linguagem escrita.

O ensino da ortografia deve partir de palavras mais frequentes reais, pois estudos comprovam que as crianças de séries mais avançadas escrevem mais facilmente estes tipos de palavras.

A consciência morfológica permite ao aprendiz construir regras que expliquem o uso de prefixos, sufixos, terminações verbais, homônimos, etc. Moreira (1995 *apud* HEINIG, 2003, p. 52) ao investigar as regularidades lingüísticas na aquisição da ortografia, enfocando a morfologia flexional, verificou que “há um conhecimento gramatical que também regula a representação gráfica e, por vezes, se sobrepõe às representações sonoras da palavra [...]. Esse conhecimento gramatical pode ser construído a partir da apreensão de elementos mórficos através do valor semântico desses elementos”.

O conhecimento morfológico leva o aprendiz ao entendimento da língua sem precisar decorar as palavras. Esta é uma atitude econômica, pois, como já vimos nas alternativas competitivas, segundo Scliar-Cabral (2003^a, p. 183), “as regras de derivação

morfológica evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico, mesmo nos contextos competitivos”.

Moreira (1999 *apud* HEINIG, 2003, p. 52) diz que quando o sujeito quer grafar uma palavra ele recorre às fontes fonológica, ortográfica e de informação específica da palavra. A última é verificada em palavras nas quais os grafemas são imprevisíveis, como é o caso dos contextos competitivos. Heinig diz que a autora apresenta como exemplo a palavra [‘ asu] que pode ser grafada tanto como “asso” quanto “aço”. Neste caso, a seleção do grafema adequado depende do conhecimento da forma gráfica da palavra, que sendo homófona, implica também o conhecimento semântico. Apesar de a autora não mencionar, Heinig entende que, neste caso, também seria necessária a informação sintática, pois são palavras de classes diferentes. Em casos como este, a informação ortográfica seria suficiente apenas para que não se optasse pela grafia com “s” ou “c”, levando-se em conta as regras distribucionais.

Outros pesquisadores nos mostram que o mais importante no ensino da ortografia é saber raciocinar, refletir, pensar e não decorar, memorizar regras. Perini (2004), Travaglia (2006), Scliar-Cabral (2003^a, b), entre outros, nos apontam a necessidade de promover a construção do conhecimento ensinando a ortografia de maneira inteligente, realizando um ensino metalingüístico reflexivo sobre a língua.

Perini (2004) pergunta e responde sobre a seguinte questão: como se poderia dar a uma aula de gramática o caráter de um momento de pesquisa? Ele explica que os fenômenos estudados na disciplina de língua portuguesa são relativamente fáceis de observar, pois não precisam de laboratório, basta elucidá-los dentro da sala de aula, pois estão programados no cérebro de cada falante da língua. Acrescenta que a linguagem permeia a vida social, e é muito importante na vida das pessoas. Sendo assim, a gramática é um campo privilegiado para a pesquisa. O autor diz que

[...] o estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada (PERINI, 2004, p. 31).

Para este autor, estudar gramática é ao mesmo tempo fazer gramática. O autor apresenta como um dos objetivos para o ensino da gramática a formação de habilidades intelectuais, isto é, ensinar a pensar, a raciocinar. Para ele, os estudos gramaticais têm mais a oferecer nas habilidades de raciocinar, observar, formular e testar hipóteses:

São um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo. É justamente neste setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento (PERINI, 2004, p. 31).

Travaglia (2006) entende que o ensino da gramática deve ter como um dos objetivos desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. O ensino deve se pautar na reflexão sobre a linguagem, formulando, derrubando ou confirmando hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua. O autor argumenta “o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades lingüísticas” (TRAVAGLIA, 2006, p. 108).

O autor destaca que a competência comunicativa implica duas outras competências, a saber: a) A competência gramatical ou lingüística que:

“é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão” (op. cit., p. 17).

Esta é a capacidade do indivíduo de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais. b) A competência textual, que “é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados [...]” (op. cit., p. 18).

Para alcançar este objetivo é necessário oportunizar ao aluno o contato com várias situações de interação comunicativa, analisando e produzindo vários tipos de enunciados.

Este trabalho deve ter como base a concepção de gramática descritiva que se propõe a dizer como é e como se comporta uma determinada língua ou variedade. Para Travaglia (2006), a gramática descritiva tem a seguinte característica:

“descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos” (*op. cit.*, p. 32).

Outra importante concepção é a de gramática internalizada, dada a sua importância na desmistificação da norma culta como ideal de língua. De acordo com Franchi (1991 *apud* Travaglia, 2006, p. 28), gramática internalizada “corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

Concluimos que o foco do ensino deve ser o desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos educandos, ampliando seus conhecimentos decorrentes de sua gramática internalizada, em vez de se pautar na memorização de regras.

2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), refletindo sobre a linguagem no período da alfabetização, nos aponta que, após o processo de democratização do ensino na década de 1990, a escola passa a comprometer-se mais com as diversidades culturais, sociais e lingüísticas das crianças, e que, por esta razão, se torna necessário pensar a prática pedagógica a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que consideram toda esta diversidade no processo ensino-aprendizagem das crianças brasileiras.

Tais diversidades se manifestam sobretudo no processo de escolarização, e são reveladas principalmente pela fala: os padrões lingüísticos da escola vão de encontro àqueles construídos pelos alunos em seu meio social, abrindo as portas para o fracasso escolar. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003), 59% dos alunos de 4ª série apresentam acentuadas limitações no seu aprendizado da leitura e da escrita.

A escrita é concebida pela PCSC como “um sistema de signos e símbolos, organizados por convenções, que manifesta a capacidade humana de simbolizar” (SANTA CATARINA, 2005, p. 20). Sendo assim, seu processo de ensino-aprendizagem precisa ser intencional e sistematizado, a fim de evitar o fracasso na leitura e na escrita. É preciso considerá-la como evolução histórico-cultural da humanidade.

Na discussão sobre a oralidade e a variação lingüística, a PSCS compreende que as línguas se modificam historicamente e que os sujeitos aprendem a língua que é falada no grupo social em que vivem, e por isso a linguagem assume características diferentes. Mas, constata que os diferentes modos de falar e os conhecimentos sobre a língua que a criança adquire no cotidiano de sua família e comunidade, em geral, não são aceitos, valorizados e respeitados pela escola. Afirma que as

[...] crianças, ao chegarem à Escola sem o domínio do código escrito padrão, manifestam-se oralmente pelos seus dialetos e nem sempre se vêem acolhidas, em razão do distanciamento de sua variedade lingüística e da falta de compreensão dos educadores das diferenças entre oralidade e escrita (*op. cit.*, p. 20).

Esta Proposta considera que seja muito importante se desenvolver um trabalho com a língua escrita, envolvendo as crianças em situações de uso real da língua, vinculado às suas experiências com a leitura e a escrita, construídas no seu contexto sociocultural.

É importantíssimo dar continuidade ao que as crianças sabem sobre e como usam a linguagem, pois “não podemos mais aceitar que na prática pedagógica, ocorra uma ruptura

entre o que as crianças são capazes de fazer ao ingressar na escola e os objetos que esta se propõe a trabalhar no ensino da língua” (SANTA CATARINA, 1998, p. 36).

Quanto à relação entre oralidade e escrita, a PCSC, compreende que “o aprendizado da fala se dá de forma espontânea, no contexto de convívio entre os pares, a escrita [...] demanda um processo de ensino sistematizado” (SANTA CATARINA, 2005, p. 21). Continua dizendo que, dentre as diferenças, a linguagem oral é passageira, coloquial e pode se apoiar em gestos e no contexto comunicacional imediato. A escrita é permanente, mais formal e sistematizada. É vista como uma representação da fala e não como uma transcrição da fala. Nesse sentido, “oralidade e escrita caminham juntas e, portanto, o estudo da linguagem requer que sejam trabalhadas de forma a serem consideradas as suas diferenças e, ao mesmo tempo, suas similaridades, usos e funções” (*op. cit.*, p. 22).

Sobre a escrita e a alfabetização, a PCSC afirma que,

no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser uma atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com conhecimentos e manifestações lingüísticas. A interação com as mais diversas produções gráficas utilizadas no meio cultural, na sala de aula, constitui o conteúdo do ensino. Essas produções possuem funções específicas conforme o meio social em que foram efetivadas: função de registro, de divulgação de informações e conhecimentos, expressão de sentimentos e vivências, valores a serem ensinados. Todas elas permitirão que a criança perceba a importância da escrita nas interações sociais (SANTA CATARINA, 2005, p. 22).

A compreensão sobre alfabetização e letramento, apresentada nesta Proposta, é a seguinte:

Em sentido restrito, a **alfabetização** é entendida como processo de apropriação do sistema de escrita, do domínio do sistema alfabético – ortográfico[...] **letramento** refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Ou seja, constitui conjunto de conhecimento, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas (SANTA CATARINA, 2005, p. 24).

A alfabetização, portanto, precisa ser desenvolvida na perspectiva do letramento. A alfabetização é elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de

práticas reais de leitura e escrita. Portanto, alfabetizar e letrar, apesar de serem processos diferentes, são inseparáveis e indispensáveis na apropriação das diferentes linguagens e na inserção do indivíduo na cultura escrita (SANTA CATARINA, 2005, p. 24).

É necessário que a escola busque a articulação entre alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando, e operacionalize o ensino da língua escrita no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Um dos desafios do docente no processo de alfabetizar letrando é “o respeito à heterogeneidade, às diferenças e necessidades individuais dos alunos e a consideração do erro, na elaboração da escrita, como inerente ao processo de construção textual” (*op. cit.*, p. 25).

Outro desafio proposto ao docente é “o respeito ao desenvolvimento dos alunos, apoiando, interagindo e mediando suas elaborações e construções na Zona de Desenvolvimento proximal” (*op. cit.*, p. 26).

O docente deve ser dinâmico, adquirir novos conhecimentos, novos paradigmas para se tornar um alfabetizador contemporâneo.

A PCSC apresenta algumas atitudes que deve ter o docente que visa desenvolver uma prática pedagógica de maneira reflexiva e crítica:

- aceitar sua identidade profissional e valorizar seus conhecimentos e saberes sobre o processo de alfabetização;
- administrar sua própria formação;
- desenvolver continuamente sua competência de leitor e escritos, com autonomia;
- questionar constantemente seu trabalho;
- ter atitude de pesquisador; etc (*op. cit* , p. 27).

Segundo a PCSC 1998,

[...] essas atitudes corroboram a importância da formação do professor alfabetizador no contexto de um conjunto de medidas educacionais destinadas a tornar real a proposta de alfabetizar letrando. Isso significa que a decisão metodológica relacionada à alfabetização extrapola a simples escolha de métodos, implicando em suporte teórico e técnico para os educadores-alfabetizadores (re) construir suas práticas pedagógicas (SANTA CATARINA, 1998, p. 28).

A Proposta Curricular sugere ainda que, metodologicamente, na sala de aula seja intensificado o contato com diferentes materiais escritos que circulam na sociedade. Estes materiais servirão para a compreensão da função que a escrita desempenha conforme o contexto social em que foram produzidos, e cita, como exemplo, as seguintes funções: registro, lazer, divulgação de informações e conhecimento, comunicação, identificação, expressão de sentimentos e vivências. “A interação com tais produções e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária” (*op. cit.*, p. 36).

Percebe-se facilmente na PCSC a preocupação com o uso real e com a contextualização sociocultural da língua escrita nas atividades de alfabetização, ou seja, dando condições para o letramento, pois frisa que

a prática alfabetizadora deverá se redimensionar no sentido de criar espaços que proporcionem um conjunto de práticas discursivas, ou seja, viabilizando diversas formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e escrita (MATENCIO, 1994, p. 20), para que circulem na escola momentos de negociação das diversas maneiras de ver e dizer o mundo (SANTA CATARINA, 1998, p. 36).

O processo de alfabetização que vise ao letramento, portanto, deve se dar discursivamente, possibilitando que o aluno vivencie e experimente o uso da escrita.

3. METODOLOGIA

Este capítulo foi dividido em três seções: na primeira, apresenta-se a descrição dos tópicos metodológicos. Na segunda seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na coleta dos dados. Na terceira, os procedimentos da análise dos dados.

3.1 TÓPICOS METODOLÓGICOS

3.1.1 Pesquisa Participativa

Esta pesquisa é do tipo participativa, por envolver um modo cooperativo e participativo de agir. Supõe, além da participação dos envolvidos, uma ação planejada de caráter educacional. Na pesquisa participativa, há a necessidade de se promover a participação de todos os sujeitos num mesmo instrumento de pesquisa.

A técnica de observação participante, segundo Neto (1994), realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Constitui, também, uma pesquisa de natureza qualitativa: nas ciências sociais, corresponde à pesquisa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características da investigação qualitativa: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o

instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Com base nestas características, estruturamos metodologicamente nossa pesquisa.

3.1.2 Problema

Após a aplicação de um curso de 20 horas sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente, sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), ministrado em regime de formação continuada para docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Criciúma (SC), os referidos docentes apresentam evolução em seus conhecimentos?

3.1.3 Sujeitos

Foram participantes do curso: 14 docentes que atuam nas séries iniciais de duas escolas municipais de Criciúma (SC), conforme o quadro abaixo:

Pseudônimo	Idade	Série que atua	Sexo	Escolaridade	Tempo de serviço no Magistério
SOLINEUZA	34	2 ^a	F	graduação	2 anos
SUPER ENCANTO	32	1 ^a	F	pós-graduação	10 anos
DUDA	35	1 ^a	F	graduação (em curso)	1 ano
MARTA	35	F	1 ^a	pós-graduação	5 anos
REI MARROM	36	M	4 ^a	pós-graduação	14 anos
M@_COM	39	F	2 ^a	pós-graduação	12 anos

MÔR	28	F	4 ^a	pós-graduação	4 anos
LUIZA	39	F	4 ^a	pós-graduação	10 anos
FLORISBELA	36	F	1 ^a	graduação	15 anos
MARIA	24	F	3 ^a	graduação	4 meses
ELZA DOS REIS	35	F	1 ^a	graduação	18 anos
GATINHA	38	F	3 ^a	pós-graduação	16 anos
MILA	29	F	3 ^a	graduação	3 anos
FLOR	39	F	3 ^a	graduação	3 anos
CIÉLI	20	F	3 ^a	graduação	5 meses
TALITA	43	F	1 ^a	pós-graduação	8 anos

QUADRO 10: Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa

A escolha das escolas deu-se pelo fato de que esta pesquisadora faz parte do corpo docente de uma delas e por ter havido demanda dos docentes da segunda escola. A participação dos sujeitos no curso deu-se por adesão, após convite feito pela pesquisadora, explicitando-lhes o conteúdo e esclarecendo que eles seriam sujeitos de uma pesquisa.

A opção por direcionar este curso aos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental deu-se pelo fato de que, para Scliar-Cabral (2003b),

Embora nos deparemos com estudantes que apresentam bloqueio para a leitura e a escrita até nos níveis de pós-graduação, estou convicta de que suas origens remontam aos primeiros anos escolares, particularmente às séries iniciais: é nos primeiros anos de escola que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou redator (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 20).

3.1.4 Instrumento da Pesquisa

A avaliação dos resultados da pesquisa parte da análise e descrição dos dados obtidos pelas respostas dos docentes a quatro questões que compõem a atividade diagnóstica aplicada em dois momentos distintos: na primeira etapa da pesquisa, como pré-teste, e na terceira etapa, como pós-teste, aos mesmos sujeitos. Tais questões constituíram nosso instrumento de coleta de dados.

Antes de iniciar a descrição do instrumento de coleta de dados propriamente dito, é importante informar sobre uma atividade realizada pela pesquisadora com um grupo de alunos de uma das escolas, com o propósito de coletar material para elaborar tal instrumento, bem como as atividades desenvolvidas no curso.

Atividade realizada: foi solicitado aos 16 alunos do 2º ano do 2º ciclo de formação de uma das escolas, também alunos dos docentes cursistas, que produzissem um reconto de história do livro: *A centopéia que sonhava*, de Herbert de Souza. Para a produção do reconto de história, o aluno recebeu um instrumento contendo dados de sua identificação, bem como um espaço de 20 linhas para a produção escrita (ver anexo D).

A escolha desse grupo de alunos deu-se pela consideração de, neste nível de escolaridade, os alunos já terem maior domínio do processo de conversão do fonema /s/ em contextos competitivos do que às turmas anteriores.

Para a realização desta tarefa foi adotado o seguinte procedimento: a professora-pesquisadora leu o livro e, após uma conversação sobre a história ouvida, apresentou aos alunos cinco ilustrações que representavam fatos da história, em cartazes móveis (cópias ampliadas do próprio livro), sendo que cinco alunos foram convidados a organizar e colar na parede da sala de aula as ilustrações conforme a ordem em que os fatos ocorreram na história. Logo após esta etapa, os alunos produziram o reconto da narrativa, conforme a ordem das ilustrações. Para esta atividade de reconto o tempo era livre.

É importante ressaltar aqui que solicitar aos alunos que realizem por escrito o reconto da história, seguindo a ordem em que os fatos ocorreram na versão original, não garante (nem é necessário) que a tarefa seja realizada com sucesso.

Destas produções, foram selecionados erros de grafia relativos à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, que foram utilizados para elaboração do instrumento de coleta de dados. Estes erros serviram também para planejar as atividades do curso.

O propósito de elaborar a atividade diagnóstica para os docentes e proferir o curso a partir dos textos com erros de escrita redigidos pelos alunos dos docentes cursistas foi firmar a mediação do processo ensino-aprendizagem da língua escrita em uso, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento, partindo das necessidades dos alunos. (ANEXO C)

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em **três etapas**; a coleta dos dados ocorreu em duas delas: na **primeira etapa** (pré-teste) ocorreu a primeira coleta, na **segunda etapa** foi proferido o curso em regime de formação continuada e na **terceira etapa** (pós-teste) ocorreu a segunda coleta de dados. A seguir detalharemos cada uma delas:

Na primeira etapa (pré-teste), que ocorreu no dia 11 de abril de 2006, aplicou-se uma atividade para diagnosticar os conhecimentos dos docentes sobre os aspectos teórico-metodológicos da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos. Para isso, os docentes tiveram que responder a quatro questões, constituintes do instrumento de coleta de dados (anexo C). Os docentes receberam uma questão por vez, a fim de facilitar a concentração em cada objetivo traçado.

Na segunda etapa da pesquisa, para promover um avanço nos conhecimentos dos docentes, ministrou-se um curso (formação continuada) com carga horária de 20 horas, com o tema: *A CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS: curso de formação docente nas séries iniciais do ensino fundamental*. O projeto do curso que foi apresentado à Secretaria de Educação de Criciúma, solicitando-se para sua realização o espaço físico denominado: “Casa do Professor Paulo Freire” (local de formação dos docentes que atuam na rede municipal de ensino de Criciúma) e a certificação dos docentes como participantes e da pesquisadora como ministrante.

Cedido o espaço físico, foram marcados cinco encontros no período noturno, no horário das 18h30min às 21h30min, nos dias 11, 18 e 25 de abril e nos dias 8 e 15 de maio de 2006.

Os conteúdos ministrados foram:

- Conceito de alfabetização e letramento.
- Princípios do sistema alfabético do português do Brasil e o processamento da escrita.
- Contextualização da codificação no processamento da escrita e a relação fonêmico-grafêmica.
- Contextualização do erro por convenção etimológica, a partir dos tipos de erro na escrita.
- Quadro fonêmico das consoantes do português do Brasil.
- Sistema vocálico do português do Brasil.
- Conversão do fonema /s/ em contextos competitivos do português do Brasil e sua operacionalização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos traçados foram:

- Reconhecer a diferença conceitual e de realização material entre fonema/grafema e letra/som;
- Compreender sucintamente o processamento da escrita, com ênfase na codificação, do fonema /s/ em contextos competitivos;
- Reconhecer a codificação como o processo de conversão de fonemas em grafemas, regido por princípios do sistema alfabético do português do Brasil;
- Reconhecer que o erro na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos refere-se à convenção etimológica;
- Conhecer o quadro fonêmico das consoantes e vogais no português do Brasil;

- Conhecer algumas possibilidades de aplicação, ao ensino-aprendizagem, da codificação do fonema /s/ em contextos competitivos;

Os pressupostos teóricos abordados no curso estão no anexo A.

As atividades desenvolvidas no curso estão no anexo B. As atividades de 1 a 7 foram desenvolvidas para se alcançarem os objetivos das questões 1, 2 e 3 e as atividades 8 e 9 foram desenvolvidas para atingir os objetivos da questão 4.

Na terceira etapa (pós-teste), que ocorreu no dia 15 de maio de 2006, reaplicou-se uma atividade para diagnosticar os conhecimentos dos docentes sobre o tema trabalhado, conhecimento que foram potencializados pelo curso, isto é, responderam novamente as quatro questões constituintes do instrumento de coleta de dados. Foi entregue aos docentes o pré-teste, grampeado ao pó-teste, para possibilitar a auto-avaliação, pela comparação de seu desempenho antes e depois do curso.

A primeira etapa (pré-teste) e a terceira (pós-teste) foram realizadas dentro da carga horária do curso, pois foram consideradas como momentos de aprendizagem.

Cada sujeito, portanto, realizou três tarefas:

- primeira tarefa: realização do pré-teste;
- segunda tarefa: participação no curso sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos;
- terceira tarefa: realização do pós-teste.

Os procedimentos utilizados para analisar os dados coletados serão explicitados na próxima seção.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados no pré-teste e no pós-teste foram digitados e organizados para posterior análise.

Na análise dos dados, consideraram-se os conhecimentos evidenciados pelo grupo de docentes de maneira geral, a fim de otimizar o processo. Como os resultados não se diferenciaram muito de um sujeito para outro, tomando-se como base para a análise os objetivos traçados para cada questão, uma vez que estas contemplam a proposta geral da pesquisa.

Em cada questão, apresentam-se os dados da primeira etapa (conhecimento prévio), bem como sua respectiva análise. Logo após, parte-se para a apresentação e análise dos dados da terceira etapa (conhecimento construído no curso). Por fim, faz-se uma análise comparativa dos dados da primeira e da terceira etapas, evidenciando os avanços e as dificuldades demonstradas pelos sujeitos.

Para a quarta questão apresentam-se, ainda, dados quantitativos, ou seja, quantos erros e acertos, das 20 palavras ditadas, cada sujeito teve na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, tanto na primeira como na terceira etapa.

A apresentação e a análise dos dados coletados nas quatro questões foram precedidas pela descrição dos dados de identificação dos sujeitos; do comando e do objetivo da questão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 1

O comando da questão era: Nós sabemos, como usuários da língua portuguesa, que a aprendizagem da relação fonêmico-grafêmica tem muitas facetas, uma das quais é que um fonema pode ser representado por vários grafemas. Sendo assim, responda:

Você já leu ou ouviu falar sobre as possibilidades de grafia do fonema /s/ em contextos competitivos? Escreva o que você sabe sobre isto.

Objetivo: Diagnosticar o que os docentes sabem sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos.

4.1.1 Análise e discussão da questão 1 – PRIMEIRA ETAPA (pré-teste)

<i>Você já leu ou ouviu falar sobre as possibilidades de grafia do fonema /s/ em contextos competitivos? Escreva o que você sabe sobre isto.</i>	
RESPOSTAS DA QUESTÃO 1: PRIMEIRA ETAPA (pré-teste)	
Sujeitos	Respostas
SOLINEUZA	<i>Sim, já ouvi falar e também realizei algumas leituras, porém sabe-se que a nossa gramática possui muitas regras, e quando se ouve falar não temos clareza destas regras.</i>
SUPER ENCANTO	<i>Sim. O que sei sobre isso, acredito que o português é uma língua difícil quando passa para a escrita. A letra S apresenta uma diversidade de sons, sozinho, ou quando junto com outras letras. É difícil diferenciar se a palavra casa é escrita com “S” ou “Z”, se a palavra poço é com “Ç” ou “SS”. Um único fonema às vezes pode ser representado por mais letras.</i>

DUDA	<i>Já ouvi falar a respeito dos sons de Z e do S, do som da letra C e K, mas tudo muito superficialmente. A letra X e o SS também são letras que causam um pouco de confusão, mesmo para nós professores.</i>
MARTA	<i>Alguma coisa, pois tem palavra, sílaba, letra que tem o mesmo som, mas escreve-se com outra letra. Às vezes as pessoas escrevem: casa com ksa ou caza. Também na escrita da palavra: gelo escreve: assim: glo. Palavras com: x, s etc...</i>
REI MARROM	<i>Meu conhecimento a respeito é do ensino médio; de alguns livros que fiz a leitura e no uso diário da escrita.</i>
M@. COM	<i>Esta letra está o tempo todo na escrita sendo confundida com outras que representam o mesmo som, na fala e na escrita.</i>
MÔR	<i>A grafia do fonema S é algo complicado de ser trabalhado, pois é muito fácil de ser confundido com o fonema Z. Ex: casa ou cazaco</i>
LUIZA	<i>Estudei a grafia do fonema no tempo em que fiz magistério, e é muito comum as crianças ou nós também educadores perguntar: mas é com S ou Z, pois o som é de Z e a escrita de S.</i>
FLORISBELA	<i>Ouvi falar na faculdade alguma coisa sobre alfabetização e letramento; por volta de 1987 em nosso curso de magistério também estudamos sobre fonemas e grafemas, mas nunca como utilizar a grafia do fonema /s/ em contextos competitivos, até porque a novíssima gramática nos mostrava regras de fonemas e grafemas e não como lidar nas, situações do dia-a-dia; penso que a língua portuguesa é muito complexa e esses detalhes de escrita deveriam ser aperfeiçoados através de cursos.</i>
MARIA	<i>Quando fiz a graduação, havia uma disciplina no curso: Alfabetização, cuja professora comentou sobre fonemas. Lembro-me que na alfabetização o fonema S pode competir com a letra Z, como é o caso de encontrarmos palavras que segundo a língua portuguesa é escrita com S às vezes trocamos por Z, ficando caza.</i>
ELZA DOS REIS	<i>Nossa língua portuguesa é complexa, por isso é repleta de dúvidas. Muitas vezes pronunciamos palavras com som S e é escrita com Z ou dois SS. Somente quem tem um aprofundamento nesta área consegue distingui as diferenças.</i>
GATINHA	<i>Entendo que as possibilidades de grafia do fonema (s) são variadas por exemplo: casa, que poderia ser escrito assim (caza), o fonema é o mesmo, porém a escrita se difere.</i>
MILA	<i>Sim, pois a língua portuguesa é uma língua muitas vezes de difícil compreensão, onde as palavras podem ser escrita com uma grafia (letra) mas com som de uma outra letra – casa – com som de z.</i>
FLOR	<i>Não foi possível diagnosticar.²</i>
CIÉLI	<i>Não foi possível diagnosticar.</i>
TALITA	<i>Não foi possível diagnosticar.</i>

QUADRO 11- Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1: pré-teste

² Os sujeitos Flor, Ciéli e Talita, por razões desconhecidas, não compareceram no curso no dia do pré-teste, por isso, não foi possível diagnosticar seus conhecimentos.

Os dados representam o conhecimento prévio dos sujeitos, ou seja, o conhecimento que os docentes traziam antes do curso. O que pode ser evidenciado nesta etapa é:

- Não há conhecimento sobre os princípios da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos;
- Reconhece-se a insuficiência de conhecimento sobre a convencionalidade do sistema escrito;
- Crê-se que a língua portuguesa é complexa, difícil de escrever, que provoca confusões e que fazer a relação letra/som não é uma dificuldade exclusiva das crianças (alunos), mas, também dos adultos (professores);
- Não há distinção entre o fonema /s/ e o grafema S;
- Confunde-se fonema, som e grafema.

4.1.2 Análise e discussão da questão 1 – TERCEIRA ETAPA (pós-teste)

<i>Você já leu ou ouviu falar sobre as possibilidades de grafia do fonema /s/ em contextos competitivos? Escreva o que você sabe sobre isto.</i>	
RESPOSTAS DA QUESTÃO 1: TERCEIRA ETAPA (pós-teste)	
Sujeitos	Respostas
SOLINEUZA	<p><i>Sim, após ter participado do curso sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos percebe-se que este fonema é um dos que tem mais possibilidades de representação gráfica, pois está inserido em três contextos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>início da palavra: antes da vogal anterior e, i usa-se S, C.</i> - <i>entre vogais – antes de vogal posterior o, u, a, usa-se SS, Ç, SÇ, vogal anterior usa-se SS, C, SC.</i> <p><i>Início da sílaba – entre consoante l, r e vogal nasal e vogal posterior usa-se S ou Ç, entre consoante e vogal anterior ou nasal usa-se S ou C.</i></p>
SUPER ENCANTO	<p><i>Sim, ao participar do curso, onde foi trabalhado contextos competitivos do /s/, formação docente de 1ª a 4ª série do ensino fundamental com a mestranda Raquel da Silva, compreendi que o /s/ compete em três contextos que seria:</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - início da palavra, antes de e, i, - S, C, só muda o significado - entre vogais, antes a, o, u – SS, Ç, SÇ; antes de e, i – SS ou C, SC <p><i>início de sílaba – entre (l, r, n) e vogal a, o, u – S ou Ç / entre consoante (l, r, n) ou vogal e, i – S, C.</i></p>
DUDA	<p><i>Sim. Através do curso de alfabetização, pude compreender que existe a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos: no início da palavra antes do e, i usa-se S, C. Entre vogais antes do a, o, u – SS, Ç, SÇ; e, i – SS, C, SC. Início da sílaba entre (l, r) e vogal a, o, u – S, Ç; (n) e, i – S, C.</i></p>
MARTA	<p><i>Particpei de um curso com o tema: A conversão do fonema /s/ em contextos competitivos.</i></p> <p><i>Há três contextos do fonema /s/:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - início de palavra: antes de vogal anterior (e, i) concorre a letra: S ou C. - entre vogais: antes de vogal posterior (a, o, u) concorre: SS, Ç, SÇ; antes de vogal anterior (e, i) concorre: SS, C ou SC. <p><i>Início da sílaba: S ou Ç; S ou C</i></p>
REI MARROM	<p><i>Sim! Após ter participado do curso sobre alfabetização e letramento sobre a conversão do fonema /s/ que pode si dar em três contexto: Início de palavra, antes de vogal anterior S ou C, início de sílaba este fonemas devem ser codificados.</i></p>
<u>M@. COM</u>	<p><i>Durante o curso podemos perceber que o fonema /s/ compete com três contextos: Início de palavra S ou C. Entre vogais – SS, Ç, SÇ (vogal posterior) SS ou C, SC (vogal anterior); entre /e/ e vogal anterior XC. Início de sílaba S ou Ç. Entre consoante ou vogal nasal e vogal posterior - S, Ç. Entre consoante ou vogal nasal e vogal anterior - (S ou C).</i></p> <p><i>Penso que este curso foi de extrema importância e terá que ser repensado nas formações, graduações que nada disso nos é repassado não tendo o professor condições de dar aos alunos um significado para a escrita de várias palavras.</i></p>
MÔR	<p><i>Após participar do curso sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos: formação docente de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Aprendemos que o fonema /s/ compete em três aspectos da palavra:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No início da palavra antes e, i - S, C. - Entre vogais – a, o, u – SS, Ç, SÇ; e, i – SS, C, SC <p><i>Início da sílaba – l, r entre consoante – S, C; n entre vogal nasal S, C</i></p>
LUIZA	<p><i>Após ter frequentado o curso ficou mais claro ou melhor não tinha entendimento. Grafema é a escrita, fonema é a mente. Compreendi que o fonema /s/ compete com outras letras em três contextos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - início da palavra, antes da vogal anterior e escreve com S ou C. - Entre vogais, antes posterior a, o, u, escreve com SS ou Ç, SÇ e antes da vogal <p><i>Início da sílaba entre consoante l, r, n antes vogal posterior e escreve com S ou Ç.</i></p>
FLORISBELA	<p><i>Após ter participado do curso: A conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, consegui entender que especificamente para esse fonema /s/, há três possibilidades: 1ª Início da palavra – antes das vogais anteriores, e, i – usamos as letras S - C. 2ª Entre vogais, antes de vogal posterior a, o, u, - usa-se as letras SS – Ç - SÇ e antes de vogal anterior e, i usa-se SS - C – SC. 3ª Início sílaba – entre consoante ou vogal nasal e vogal posterior,</i></p>

		<i>usa-se as letras – S – C - a, o, u. Entre consoante ou vogal nasal e vogal anterior usa-se as letras – S ou C - e, i.</i>
MARIA		<i>Após estudos sobre a grafia do fonema /s/ compreendi que o fonema /s/ compete com outras letras em três contextos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - início da palavra antes de vogal anterior e, i, escreve-se com S ou C. - Entre vogais antes de vogal posterior a, o, u escreve-se com SS ou Ç, SÇ e antes de vogal anterior e, i escreve-se com SS ou C, SC. <i>Início da sílaba entre consoante l, r, n e vogal posterior a, o, u escreve-se com S ou Ç e entre consoante l, r, n antes vogal anterior e, i, escreve-se com S ou C.</i>
ELZA DOS REIS		<i>Nossa língua portuguesa falada é muito complexa, e muitas vezes difícil de ser entendida. Existem várias possibilidades de contextos competitivos, podemos encontrá-los no início de palavras com S, C. Entre vogais como: esse. Antes de vogal posterior (a, o, u) geralmente, SS, Ç, S. Antes de vogal anterior (e, i) geralmente representado por SS ou C. Início da sílaba, “força”. Entre vogais nasais e vogal posterior, geralmente com S ou Ç. Entre consoante L, R e vogal posterior, S ou Ç.</i>
GATINHA		<i>Esta foi a primeira vez que ouvi falar sobre a grafia do fonema /s/ em contextos competitivos. Os princípios da convencionalidade não são trabalhados em cursos ou em formação de professores porque desconhecem estes princípios. Aprendi que o fonema /s/ pode ser escrito com letras diferentes conforme o contexto competitivo que este fonema se encontra. Os contextos são: início de palavra, antes de vogal anterior, as letras que competem são: S e C. Entre vogais, antes de vogal anterior (SS, C ou SC). Antes de vogal posterior (SS, Ç, SÇ). Início de sílabas: Entre vogal nasal e vogal posterior, as letras que competem são S ou Ç. Entre consoante e vogal posterior S ou Ç.</i>
MILA		<i>Sim, durante o curso apreendemos que o fonema /s/ pode ser representado por 3 contextos que justificam a escrita das palavras: - início da palavra – e/i antes de vogal anterior, usamos S ou C; Entre vogais – a/o/u – usamos as letras, SS, Ç, SÇ entre E e vogal anterior XC; Início da sílaba – entre consoante ou vogal nasal e vogal posterior, S ou Ç, entre consoante ou vogal nasal e vogal anterior S – C.</i>
FLOR		<i>Não, a primeira vez foi no curso que estamos fazendo, sabemos que o grafema/ fonema pode ser representado por várias letras. O que estamos vendo /s/ que pode ser:</i> <i>Início da palavra S, C.</i> <i>Entre vogais a, o, u – SS, C, SÇ, SC</i> <i>Início da sílaba s, ç ou s, c.</i>
CIÉLI		<i>Existem três contextos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Início da palavra, antes de vogal anterior usa-se S ou C. - entre vogais, antes de vogal posterior usa-se (ss ou ç, sç), antes de vogal anterior usa-se (ss, c, sc) - início de sílaba, entre consoante ou vogal nasal e vogal posterior, usa-se (s ou ç), início de sílaba, entre consoante ou vogal nasal e vogal anterior usa-se (s ou c).
TALITA		<i>Não foi possível diagnosticar..</i>

QUADRO 12 - Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1: pós-teste

O Quadro 2 representa o conhecimento que os docentes construíram no curso. Os conhecimentos que podem ser evidenciados nesta etapa são:

- O entendimento dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil que regulam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos;
- A constatação de que, durante todo o processo de formação profissional, este curso foi o único momento de estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil para estes docentes;
- É feita a distinção entre fonema /s/ e os grafemas que o representam.

4.1.3 Análise e discussão da questão 1 – PRIMEIRA (pré-teste) E TERCEIRA ETAPA (pós-teste)**PRIMEIRA ETAPA**

Revela que os docentes desconheciam os princípios de conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, demonstrando que, na formação inicial e continuada, não há tempo e espaço para o estudo e análise dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

TERCEIRA ETAPA

Revela que foi possível, com este curso, subsidiar teoricamente os docentes sobre os princípios que regulam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, que contribuiu, portanto, para suprir uma carência teórica.

Algumas declarações nos fazem concluir que é necessário reavaliar e reformular o processo de formação dos docentes, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de formação continuada, incluindo neste processo o estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, trabalhando com a consciência fonético-fonológica da língua portuguesa.

- Esta foi a primeira vez que ouvi falar sobre a grafia do fonema /s/ em contextos competitivos. Os princípios da convencionalidade não são trabalhados em cursos ou em formação de professores porque desconhecem estes princípios.
- penso que este curso foi de extrema importância e terá que ser repensado nas formações, graduações que nada disso nos é repassado não tendo o professor condições de dar aos alunos um significado para a escrita de várias palavras. . .
- Sim. Através do curso de alfabetização, pude compreender que existe a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos. . .
- *sim, ao participar do curso, onde foi trabalhado contextos competitivos do /s/, formação docente de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental com a mestrandia Raquel da Silva, compreendi que. . .*
- Após ter frequentado o curso ficou mais claro ou melhor não tinha entendimento. . .
- Não, a primeira vez foi no curso que estamos fazendo.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 2

O comando da questão era: Observe o levantamento das palavras em que aparecem os erros de grafia do fonema /s/ em contextos competitivos (considerando os princípios de codificação deste fonema, regidos pelo sistema alfabético do português do Brasil), obtidos através da produção textual do relato de história (*A Centopéia que sonhava*, de Herbert de Souza). *Logo após, justifique por que em tais palavras há erro de grafia.*

Objetivo: Verificar se, na justificativa, o sujeito estaria apto a compreender qual a hipótese formulada pela criança e assim, organizar sua prática pedagógica para corrigi-la.

4.2.1 Análise e discussão da questão 2 – PRIMEIRA (pré-teste) E TERCEIRA ETAPA

(pós-teste)

01	'mas a <u>sentopéia</u> queria realizar o ultimo sonho'
02	'Mais não é impossível <u>cegrude</u> e daí a fumigra falou'
03	'O curio perguto <u>ce ela</u> queria cantar'
04	'Suba na minha costa e vamo vuar láno <u>seu</u> craro queu quero'
05	'mas ela ou viu uma vos la de <u>sima</u> mas eu não sotenho e se sonho tenho de nadar'
06	'Ela estava <u>paseando</u> e escudou uma voz era a andorinha'
07	'De pois ela queria <u>deser</u> e de pois <u>anoteseu</u> '
08	'Você quer avoa craro então supa a qui então foi avoa ela valo vamos <u>decer</u> vamos'
09	'O curio disse você quer que eu <u>faso</u> uma flauta de bambu ela disse você fais e ele deu a flauta e <u>comesou</u> a cantar'
10	'o peiche <u>apareseu</u> e disse o peiche sobe na minha costa que eu televo para nadar'
11	'mas ela ou viu uma vos la de sima mas eu não sotenho <u>e se</u> sonho tenho de nadar'
12	'ela que ria cantar mais não <u>coceguia</u> '
13	'daí o macaco perguntou <u>vose</u> cer se agerar na minhas costas cero'
14	'mais não é <u>imposive</u> cegrude e daí a fumigra falou'
15	'que ria pula que nem o macaco e <u>deseto</u> o vio uma vozinha que vinha'
16	'Escudou uma vozinha e era a andorinha a andorinha <u>dise</u> centopéia você quer vuarvocê'
17	quer vuar nas minhas costas eu <u>poso</u> claro que pode'
18	'E esse foi o <u>terseiro</u> sonho da minha vida'
19	'queria voar la pelo céu ver as coisas la de cima mas ela <u>penssou</u> que esse sonho'
20	'subiu na costa do macaco e ela <u>dice</u> que ficou muto felis'
21	'A centopéia tinha outros sonhos a <u>seu</u> <u>puδέse</u> nadar'

QUADRO 13: Hipótese de escrita das crianças

Análise dos dados por sujeito pesquisado:

QUADRO 14 - Sujeito da Pesquisa: SOLINEUZA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 – C com som S	Início da palavra antes de vogal anterior usa-se S, C, neta palavra a opção correta é C.
02 - Juntou a sílaba CE a palavra GRUDE	Início da palavra antes de vogal anterior usa-se as letras S, C, nesta palavra a opção correta é S.
03 – C com som S	Idem 2
04 – C com som S	Início da palavra antes de vogal anterior usa-se S, C, nesta palavra a opção correta é C.
05 – C com som S	Idem 4
06 - Som de um S porém se escreve com SS	Entre vogais, antes de vogal anterior usa-se SS ou C, nesta palavra a opção correta é SS.
07 – S com som SC	Entre vogais, antes de vogal anterior usa-se SS, C ou SC, nesta palavra a opção correta é SC.
08 – C com som SC	Entre vogais antes de vogal anterior usa-se SS, C ou SC, nesta palavra a opção correta é SC.

15 – De certo – sem espaçamento trocando S por C.	Início da palavra, antes de vogal anterior, escreve-se com (S, C) no exemplo é com C, além disso problema de segmentação.
16 Disse – um S no meio ficou com som de Z.	Entre vogais, antes de vogal anterior escreve-se com (SS, C, SC) no exemplo o correto é SS.
17 um S no meio ficou com som de Z. (posso). –	Entre vogais, antes de vogal anterior escreve-se com (SS, C, SC) no exemplo o correto é SS.
18 – um S no meio ficou com som de Z e terceiro poderia ser escrito tersseiro.	Início de sílaba, antes de vogal anteriores, escreve-se com S, C, neste caso C.
19 – pronúncia forte do som, por isso colocou SS. Depois de N usa-se um S. (pensou).	Início da sílaba, antes de vogal posterior ou vogal nasal, escreve-se com S, Ç, neste caso S.
20 – Ce tem o mesmo som de SS (disso).	Entre vogais, antes de vogal anterior, escreve-se com (SS, C, SC), neste caso SS.
21 não percebeu espaçamento entre palavras SE EU PUDESE. Trocou S por SS.	Problema de segmentação, início da palavra, escreve-se com S, C, neste caso está certo, entre vogais, antes de vogal anterior escreve-se com (SS, C, SC), neste exemplo (SS).

QUADRO 16 - Sujeito da Pesquisa: DUDA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - Para a criança esta palavra tem som de (S) obviamente ela irá usar a letra que ela mais conhece	Início da palavra antes de vogal anterior usa-se S e C. Nesta palavra o uso correto é da letra C.
02 – A criança apresenta dificuldades de trabalhar a letra R nas palavras, ela escreve do jeito que ela fala	Início da palavra, antes de vogal anterior, escreve-se com S.
03 - Troca o (S) pela letra C, tem dificuldade de saber qual letra deve usar, pois as duas apresentam o mesmo som	Início da palavra, antes de vogal anterior, escreve-se com C ou com S. Nesta palavra o uso correto é S.
04 - Troca o © pelo (S)	Início da palavra, antes de vogal anterior usa-se o S ou C. Nesta palavra o uso correto é da letra C.
05 - Troca de letra, pelo som	Início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se S ou C. Nesta palavra o uso correto é C.
06 - Escreve correto, porém não sabe quando tem que usar os dois SS	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, C ou SC. Nesta palavra o uso correto é SS.
07 - Não usa corretamente o (SC), e troca o © pelo (S)	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, C ou SC. Nesta palavra o uso correto é do SC, e na segunda palavra C.
08 – Não usa corretamente o (SC)	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, C ou SC. Nesta palavra o uso correto é do SC.
09 - Troca o (S) pelo (Ç), ou melhor trocou o (Ç) pelo (S)	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se SS, Ç, SC. Nesta palavra o uso correto é Ç. Na segunda palavra o uso correto é Ç.
10 - Troca o (Ç) pelo (S)	Entre vogais, antes de vogal anterior, escreve-se com SS, C, SC. Nesta palavra o uso correto é C.
11 – Usa somente um (S) onde deveria usar (SS)	Entre vogais, antes de vogal anterior, escreve-se com SS, C, SC. Nesta palavra o uso correto é SS.
12 - Troca o (S) pelo ©, e o não uso da letra (N)	Entre consoante e vogal anterior ou vogal nasal, usa-se S ou c. Nesta palavra o uso correto é S.
13 - Troca o (S) pelo ©	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC. Nesta palavra o uso correto é C.
14 – Som da letra -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC. Nesta palavra o uso correto é SS.
15 – Uso incorreto do S e da letra R	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC. Nesta palavra o uso correto é SC.
16 – Uso incorreto do SS	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC. Nesta palavra o uso correto é SS.
17 - Uso incorreto dos SS	Entre vogais, antes de vogal posterior usa-se SS, Ç ou

	<i>SÇ. Nesta palavra o uso correto é SS.</i>
<i>18 - Troca o C pelo (S)</i>	<i>Entre consoante e vogal anterior, usa-se S, C. Nesta palavra o uso correto é C.</i>
<i>19 - Coloca dois (SS) onde deveria ser um</i>	<i>Entre consoante e vogal posterior nasal usa-se S ou Ç. Nesta palavra o uso correto é S.</i>
<i>20 - Troca os (SS) pelo ©</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior usa-se SS, C ou SC. Nesta palavra o uso correto é SS.</i>
<i>21 - Escreve como fala, uso incorreto dos dois (SS)</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior usa-se SS, C ou SC. Nesta palavra o uso correto é SS.</i>

QUADRO 17 - Sujeito da Pesquisa: MARTA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
<i>01 - Porque escreve-se com a letra C</i>	<i>Início da palavra, antes de vogal anterior, usam-se as letras S, C, nesta palavras a letra correta é C.</i>
<i>02 - Falta espaço entre as duas palavras, troca /s/ por /c/</i>	<i>Início da palavra, antes de vogal anterior, escreve-se com S. Problema de segmentação.</i>
<i>03 - Troca do /c/ por /s/, por causa do som</i>	<i>Início da palavra, antes de vogal anterior, usam-se as letras S, C, nesta palavras a letra correta é S.</i>
<i>04 - Troca do /c/ por /s/, por causa do som</i>	<i>Início da palavra, antes de vogal anterior, usam-se as letras S, C, neste caso é C.</i>
<i>05 - Troca da letra: som parecido</i>	<i>Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se S ou C, nesta palavra a letra correta é C.</i>
<i>06 - Palavra com um /s/ ou /ss/</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se as letras (SS, C, SC) na palavra "passeando" a letra correta é SS.</i>
<i>07 Som igual</i>	<i>Entre vogal anterior, usam-se: SS, C ou SC.</i>
<i>08 Som da letra: houve troca</i>	<i>Entre vogais anteriores, usam-se: SS, C ou SC.</i>
<i>09 Troca do /ç/ por /s/</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal posterior, usam-se as letras SS, Ç, SÇ, nesta palavra a letras correta é Ç.</i>
<i>10 Som semelhante</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se as letras: SS, C, SC.</i>
<i>11 Palavra escritas com /ss/ a criança escreve com /s/; e ainda (separou) deixou espaço</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC.</i>
<i>12 A criança escreve conforme ela fala</i>	<i>Início de sílaba, entre consoante ou vogal nasal (grafada com "N") e vogal anterior, usam-se: S ou C.</i>
<i>13 - Som da letra</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C ou SC, nesta palavra o correto é C.</i>
<i>14 - Escreve de acordo com sua fala</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C ou SC.</i>
<i>15 - Dificuldade na letra e som</i>	<i>Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se: S ou C, nesta palavra a letra correta é C. Problema de segmentação.</i>
<i>16 - Mesmo som</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C ou SC, nesta palavra a letra correta é: SS.</i>
<i>17 - Mesmo som</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C ou SC, nesta palavra a letra correta é: SS.</i>
<i>18 - Troca de letra</i>	<i>Início de sílaba, antes de vogal anterior.</i>
<i>19 - Som do /s/</i>	<i>Início de sílaba, entre consoante ou vogal nasal (grafada com "N") e vogal posterior.</i>
<i>20 Não distinguiu o som -</i>	<i>Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C ou SC, esta palavra é escrita com: SS.</i>
<i>21 - Não há espaço entre as palavras. Escrita de palavras com /s/ onde é /ss/</i>	<i>Problema de segmentação. Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC, nesta palavra escreve-se com: SS.</i>

QUADRO 18 - Sujeito da Pesquisa: REI MARROM	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
<i>01 - Não sei justificar</i>	<i>Início de palavra, antes de vogal anterior e se escreve</i>

	com C.
02 - Não sei justificar (SE GRUDE)	Início de palavra, antes de vogal posterior se escreve com C.
03 - Não sei justificar (SE)	Início de palavra, antes de vogal posterior se escreve com S.
04 - Palavra que refere ao céu. Não sei justificar	Início de palavra, antes de vogal anterior e se escreve com C.
05 - Palavra que pode ter referência de <u>acima</u> ou <u>abaixo</u>	Início de palavra, antes de vogal anterior e se escreve com C.
06 - Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal anterior, usa-se SS.
07 - Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal anterior, usa-se C.
08 Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal anterior, usa-se SC.
09 Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal posterior, usa-se SS.
10 Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal anterior, usa-se C.
11 Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal anterior, usa-se SS.
12 Não sei justificar	Início de sílaba entre consoante escreve com S.
13 - Não sei justificar	Início de sílaba entre consoante escreve com C.
14 - Não sei justificar	Início de sílaba entre consoante escreve com SS.
15 - Não sei justificar	
16 - Não sei justificar	Entre vogal, antes de vogal anterior, usa-se SS.
17 - Posso. Não sei justificar (só a correção)	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se SS.
18 - Terceiro. Não sei justificar (só a correção)	
19 - Não sei justificar	Início de sílaba, entre consoante, usa-se S.
20 - Não sei justificar	Início de sílaba, entre vogais, usa-se SS.
21 - Não sei justificar	

QUADRO 19 - Sujeito da Pesquisa: <u>M@. COM</u>	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - A palavra é escrita com C e não com S, que é derivada da palavra cem (100)	Início de palavra antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é C.
02 - A criança queria escrever (segura), então escreveu (segrude) e escreveu com C, porque (segura) escreve-se junto e ela escreveu (cegrude) de grudar	Início de palavra antes de vogal anterior, usam-se S ou C. A escrita correta é S. Neste caso também há um erro de segmentação.
03 - É escrito com S e não com C "se ela"	Início de palavra antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é S.
04 - A escrita correta seria céu, mas ainda não consigo explicar (céu)	Início de palavra antes de vogal anterior, usam-se S ou C. A escrita correta é C.
05 - A palavra é escrita com C "cima"	Início de palavra antes de vogal anterior, usam-se S ou C. A escrita correta é C.
06 - Correto passeando. Pra criança SS e S tem o mesmo som	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C, SC. A escrita correta seria SS.
07 Idem ao exemplo a cima tem o mesmo som	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C, SC. A escrita correta seria SC.
08 Representa o mesmo som	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C, SC. Nesta palavra a letra que foi convencionalizada SC
09 Representa o mesmo som do Ç	Entre vogais, antes de vogal posterior, usam-se SS, Ç, SÇ. Nesta palavra a letra correta é Ç.
10 Representa o mesmo som do C	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C, SC. Nesta palavra a letra que foi convencionalizada C.
11 Não sei justificar	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C, SC. A escrita correta é SS.
12	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se SS, C, SC. Nesta palavra a letra correta é S.

13 – Representa o mesmo som C – você

Entre vogais,

19 - "Pensou" não sei justificar	Início de sílaba, entre vogal nasal e vogal posterior, usa-se S ou C, nesta palavra a opção correta é S.
20 - "Disse" não sei justificar	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, C ou SC, nesta palavra a opção correta é SS.
21 - "Pudesse" não sei justificar	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, C ou SC, neste caso a opção correta é SS.

QUADRO 21 - Sujeito da Pesquisa: LUIZA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - O S som de C	Início de palavra, antes de vogal posterior, usa-se as letras S ou C, neste caso escreve-se com a letra C.
02 - No entendimento da criança o S tem som de C e junta toda a palavra	Início de palavra, antes de vogal anterior, usa-se as letras S ou C, neste palavra a convenção correta é S.
03 -	Idem
04 -	Início de palavra, antes da vogal anterior e usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção correta é usar o S.
05 -	Início de palavra, antes da vogal anterior e usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção correta é o C.
06 - Não notou que deve usar dois SS, pois o som continua o mesmo	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, SC ou C. Neste caso a convenção correta é SS.
07	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, SC ou C. Neste caso a convenção correta é SC, descer.
08	Idem ao item 07.
09	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se SS, Ç, SÇ. Neste caso a convenção correta é o Ç.
10	Idem ao número 09, a palavra escreve-se com C.
11	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, SC ou C. Neste caso a convenção correta é SS.
12	Início de sílaba, entre consoante e vogal nasal. Neste caso a convenção correta é S.
13 -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, SC ou C. Neste caso a convenção correta é C.
14 -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, SC ou C. Neste caso a convenção correta é SS.
15 -	Início de palavra, C ou S. Neste caso com C.
16 -	Idem 13
17 -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, SÇ, S. Neste caso a convenção correta é o SS.
18 -	Início de sílaba, antes de vogal anterior, usa-se S ou C. Neste caso a opção é C.
19 -	Início da sílaba, entre vogal nasal e vogal posterior, usa-se S ou C. Neste caso a convenção correta é SS.
20 -	Entre vogais, antes de vogal anterior. Neste caso a convenção correta é SS.
21 -	Entre vogais, antes de vogal anterior e início de sílaba, usa-se SS, C ou SC. Neste caso a convenção correta é SS.

QUADRO 22 - Sujeito da Pesquisa: FLORISBELA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - A palavra Centopéia é escrita com a letra S e não coma letra C	Início da palavra, antes de vogal anterior e/i – usa-se as letras S ou C – neta palavra a convenção é usar a letra C – centopéia.
02 - SE tem som de C, mas se escreve com S, o som é o mesmo, mas a escrita é diferente	Início da palavra, antes de vogal anterior e/i – usa-se as letras S ou C – neta palavra a convenção é usar a letra S – SE

03 - O CE tem som de SE, mas é escrito com a letra S	Idem 02
04 - A palavra céu tem som de S, mas segundo regras da gramática é escrito com a letra C e não S	Início da palavra, antes de vogal anterior e/i, usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção é usar a letra C. céu
05 - O som do S e do C na palavra cima é o mesmo, mas a escrita é com C	Início da palavra, antes de vogal anterior e/i – usa-se as letras S ou C – nesta palavra a convenção é usar a letra C. cima
06 - Segundo a gramática passeando é escrita com dois S e não com um só	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC. Nesta palavra a convenção é a letra ou grafema SS-passeando.
07 - O som do S é o som do C nas duas palavras	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se as letras SS ou C, SC. Nesta palavra a convenção é SC. descer
08 - SC tem som de C	Idem número 07
09 - S som nas palavras faço e começou tem o mesmo som do Ç	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se SS ou Ç, SÇ. Nesta palavra a convenção é a letra Ç. Faço
10 -	Idem número 07
11 -	Idem número 07, na convenção esta palavra é escrita com SS - esse.
12 -	Início da sílaba, entre vogal nasal, usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção escrita é a letra S. conseguiu
13 -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC, pela convenção esta palavra é escrita com C. você.
14 -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC, pela convenção esta palavra é escrita com SS. Impossível
15 -	Início da palavra, antes de vogal anterior e/i – usa-se as letras S ou C – nesta palavra a convenção é usar a letra C. certo
16 -	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS ou C, SC, pela convenção usa-se SS. Disse
17 -	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se SS ou Ç, SÇ. Nesta palavra a convenção é usar SS. posso
18 -	Início de sílaba, antes de vogal anterior, usa-se S ou C, nesta palavra a convenção é a letra C. terceiro.
19 -	Início de sílaba, entre vogal nasal e posterior, usa-se S ou Ç. Nesta palavra a convenção é usar a letra S. pensou.
20 -	Idem número 11. disse
21 -	Idem número 11. pudesse

QUADRO 23 - Sujeito da Pesquisa: MARIA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - Na leitura e escrita da criança o C tem a pronúncia de S -	Início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se as letras S ou C. Neste caso escreve-se com a letra C.
02 - A criança se referiu à palavra se grude	Início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção correta é usar a letra S.
03 - Ela 3ª pessoa do singular e a criança trocou o S pelo C	Idem 02
04 - A palavra referece a céu e na língua portuguesa temos seu e céu cujas possuem significados diferentes	Início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção correta é usar o C.
05 - A criança trocou o C pelo S, pois oralmente possuem a mesma pronúncia	Início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se as letras S ou C. Nesta palavra a convenção correta é usar o C.
06 - Falta da letra S. passeando	Entre vogais, antes de vogal anterior usam-se SS, Ç, SÇ. Neste caso a opção correta é escrever com SS.

07 - <i>Deser. SC com pronúncia de S na anótese, C com som de S</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior usam-se SS, C, SC. Neste caso escreve-se com SC.
08 - <i>A criança não escreveu o S descer</i>	Idem 07
09 - <i>Ç com som de S</i>	Entre vogais, antes de vogal posterior usam-se SS, Ç, SÇ. Neste caso a opção correta é o Ç.
10 - <i>C com som de S</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior usam-se SS, C, SC. Neste opção a letra correta é o C.
11 - <i>A palavra referece ESSE</i>	Idem 10, a palavra escreve-se com SS.
12 - <i>Falta da letra N</i>	Início da sílaba, entre consoante e vogal nasal, escreve-se com S ou C. Neste caso escreve-se com S.
13 - <i>Pela norma da língua portuguesa escreve-se você.</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior usam-se SS, C, SC. Nesta palavra a opção correta é o C.
14 - <i>Faltas de letras</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior usam-se SS, C, SC. Neste caso escreve-se com SS.
15 - <i>A criança escreveu conforme sua pronúncia</i>	Início de palavra, antes de vogal anterior, usa-se S ou C. Opção correta é C.
16 - <i>S com som SS. S com som SS</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, Ç, SÇ. Neste caso a opção correta é SS.
17 - <i>S com som SS. S com som SS</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, Ç, SÇ. Neste caso a opção correta é SS.
18 - <i>Terceiro</i>	Início de sílaba, antes de vogal anterior, usa-se S ou C. Neste caso a opção correta é C.
19 - <i>O S vem acompanhado do N pensou e para a criança isto torna-se mais forte, onde escreveu SS -</i>	Início de sílaba, entre vogal nasal e vogal posterior, usa-se S ou C. Neste caso a opção correta é S.
20 - <i>SS com som C -</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se SS, C ou SC. Neste caso a opção correta é o SS.
21 - <i>S com som SS -</i>	Entre vogais, antes de vogal anterior e início de sílaba, usa-se SS, C ou SC. Neste caso a opção correta é SS.

QUADRO 24 - Sujeito da Pesquisa: ELZA DOS REIS	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - <i>S por C - C com som de S</i>	Início de palavras, antes de vogal anterior usa-se C.
02 - <i>C por S - SE GRUDE - juntou as palavras</i>	Início de sílabas entre vogal nasal e vogal posterior, geralmente escreve-se com S ou Ç.
03 - <i>C por S - trocou C por S</i>	Início de sílabas entre vogal nasal e vogal posterior, geralmente escreve-se com S ou Ç.
04 - <i>S por C - céu - C com som S</i>	Início de palavra usa-se S, C.
05 - <i>S por C - C com som S</i>	Início de sílabas entre vogal nasal e vogal anterior, geralmente escreve-se com S ou C.
06 - <i>S por SS - se lê de uma forma e escreve de outra, SS com som de S</i>	Entre vogais usa-se SS ou C.
07 - <i>Escreveu como fala. Trocou o I por E. S com som de C</i>	Entre vogais anterior e, i, escreve-se SS, C, SC.
08 - <i>Escreveu como fala SC com som de C</i>	Entre vogais anterior e, i, escreve-se SS, C, SC.
09 - <i>Ç por S, S por Ç, escreveu como fala, confunde S com Ç</i>	Entre vogais, antes de a, o, u usa-se SS, Ç, SÇ.
10 - <i>C por S, C com som de S</i>	Entre vogais e antes de e, i, escreve-se com SS, SÇ, Ç.
11 - <i>Separou a palavra ESSE e usou Só um S</i>	Entre vogais e antes de vogal anterior e, i, geralmente representado por SS, C ou SC.
12 - <i>Esqueceu do n e trocou C por S, escreveu como fala</i>	Entre consoante e vogal posterior usa-se S ou C.
13 - <i>Trocou C por S, pois ambos tem som igual</i>	Início de sílaba entre vogal nasal e vogal anterior usan-se SS.
14 - <i>Não usou o E no final, pois não consegue pronúncia a palavra com conexão</i>	Antes de vogal anterior i, e, usa-se SS, C, SC.
15 - <i>Escreveu como pronúncia, erro de grafia e falta de pronúncia.</i>	Antes de vogal anterior, geralmente representa-se por SS, C ou SC.

16 - Escreveu como fala trocou SS por S. Trocou SC por S, pois os fonemas se confundem.	Antes de vogal anterior, geralmente representa-se por SS, C ou SC.
17 - Escreveu como fala trocou SS por S. Trocou SC por S, pois os fonemas se confundem.	Antes de vogal posterior, a, o, u, geralmente representa-se por SS, Ç ou SÇ.
18 - Escreveu correto trocou somente o C por S	Início de sílaba entre consoante e vogal posterior usa-se S ou C.
19 - Escreveu com SS e era somente S. Escreveu como fala.	Início de sílaba entre consoante e vogal posterior usa-se S ou C.
20 - Trocou SS por C, a criança confunde o som.	Entre vogais antes de e, i, escreve-se com SS, C, SC.
21 - Escreve como fala, trocou SS por S. Não tem conhecimento que distingue os sons	Entre vogais e antes de e, i, escreve-se com SS, C, SC.

QUADRO 25 - Sujeito da Pesquisa: GATINHA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 - O (s) e o © nesta palavra produzem o mesmo som.	Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é O.
02 - Além do (s) e © ter o mesmo som, ainda tem dificuldade na separação das palavras para formar frases.	Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é O. Neste caso também tem erro de segmentação.
03 - Confusão (s) e ©.	Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é O.
04 - Trocou o (s) por © e não acentuou ainda está em processo de alfabetização	Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é O.
05 - O (s) e o © se confundem no mesmo som.	Início de palavra, antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é O.
06 - (ss) e (s) em algumas palavras não se consegue ver diferença entre os sons.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra a letra correta é SS.
07 - (sc) e (s) também é permitido a não distinção no som, porém observa-se o erro só na escrita.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra a letra correta é SC.
08 - (sc) e (s) na fala não se observa erro.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra a letra correta é SC.
09 - (s) e (ç) tem o mesmo som.	Entre vogais, antes de vogal posterior, usam-se: SS, Ç, SÇ. Nesta palavra a letra correta é Ç.
10 - (s) e © tem o mesmo som.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, Ç, SÇ. Nesta palavra a letra correta é C.
11 - (ss) e (s) tem o mesmo som.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra as letras São: SS.
12 - © e (s) o mesmo som.	Início de sílaba, antes de vogal anterior, usam-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é S.
13 - © e (s), não se consegue distinguir os fonemas.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra a letra correta é C.
14 - (ss) e (s), confusão nestes fonemas.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra as letras correta são SS.
15 - (s) e © confusão na escrita destes fonemas, porem apresentam o mesmo som.	Início de sílaba, antes de vogal anterior, usam-se: C ou S. Nesta palavra a letra correta é C.
16 - (ss) e (s) não se consegue distinguir estes fonemas.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra as letras corretas são SS.
17 - (ss) e (s) não se consegue distinguir estes fonemas.	Entre vogais, antes de vogal posterior, usam-se: SS, Ç, SÇ. Nesta palavra a letra correta é SS.
18 - Porque a convenção diz que é com ©.	Início de sílaba, entre consoante e vogal anterior, usa-se S ou C. Nesta palavra a letra correta é C.
19 - Acrescentou um (s), porque já consegue perceber que na escrita de alguma palavras é permitido usar (ss).	Início de sílaba, entre vogal nasal e vogal posterior, usa-se S ou Ç. Nesta palavra a letra correta é S.
20 - Não conhece a grafia das palavras, escreve apenas o que fala.	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra a letra correta é SS.

21 – Juntou palavras e omitiu um (s).	Entre vogais, antes de vogal anterior, usam-se: SS, C, SC. Nesta palavra a escrita correta é SS.
---------------------------------------	---

QUADRO 26 - Sujeito da Pesquisa: MILA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
02 - C tem som S	Início de palavra, antes de vogal anterior S ou C, porém o correto é C.
02 - Não sei justificar	Idem 1, porém o correto é usar S.
03 - S tem som C	Idem 2
04 - Não sei	Idem 2
05 - C com som S	Idem 2
06 – Ao escrever não para observar o som dos SS	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se SS ou Ç, SÇ, neste caso usamos SS.
07 – Descer. Não sei. Anoteseu. Não sei	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se as Letras SS ou C, nesta palavra SC.
08 - Não sei justificar	Idem 7
09 - Ç com som S	Entre vogais, antes da vogal posterior, usa-se SS, Ç ou SÇ, neste caso Ç.
10 - C com som S	Idem 7
11 - Não sei	Idem 6
12 - C com som S	
13 - C com som S	
14 - Não sei	Idem 6
15 - Não sei	Início da palavra antes de vogal anterior usa-se S ou C, neste caso é C.
16 - Ao escrever não para observar o som dos SS	Idem 6
17 - Ao escrever não para observar o som dos SS	Entre vogais, antes de vogal posterior usa-se SS, Ç, SÇ neste caso SS.
18 - O C com som de S	Início da sílaba, entre consoante, usa-se S ou C, neste caso C.
19 - Ao escrever ele esticou o S	Início da sílaba entre vogal nasal (N) usa-se S ou C, neste caso S.
20 - SS com som de C	Idem 7
21 - Falta de atenção ao pronunciar a palavra para escrever.	Pudesse, idem 7

QUADRO 27 - Sujeito da Pesquisa: FLOR	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
Não foi possível diagnosticar.	01 – início da palavra, antes de vogal posterior será escrita com C.
	02 – início da palavra, antes de vogal posterior será escrita com S.
	03 – início da palavra, antes de vogal posterior será escrita com S.
	04 – início da palavra, antes de vogal posterior será escrita com S.
	05 – início da palavra, antes de vogal será escrita com C.
	06 – entre vogal posterior será escrita SS.
	07 - entre vogal anterior SS, C
	08 - idem 07
	09 - entre vogais, vogais posterior, usa-se Ç
	10 - idem 07
	11 - idem 06
	12 -
	13 – antes de vogal anterior, usa C.
	14 – antes da vogais posterior, vogal anterior usa-se SS.
	15 – antes da vogais anterior, início da palavra usa-se S.
	16 – antes de vogal anterior, vogal posterior usa-se SS.

	17 – antes vogais posterior usa-se Ç
	18 – antes de vogal anterior, vogal posterior usa-se C.
	19 – início da sílaba entre vogal nasal, usa-se SS.
	20 – idem 07
	21 – entre vogais anterior usa-se SS.

QUADRO 28 - Sujeito da Pesquisa: CIÉLI	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 – Não foi possível diagnosticar.	início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se (S ou C), nesta palavra a letra correta é C.
02 –	início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se (S ou C), nesta palavra a letra correta é S.
03 –	idem 02
04 –	início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se (S ou C), nesta palavra a letra correta é C
05 –	início da palavra, antes de vogal anterior, usa-se (S ou C), nesta palavra usa-se é C.
06 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra usa-se SS.
07 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Na primeira palavra a letra é SC e na segunda é C.
08 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é SC.
09 –	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se (SS, Ç, SÇ). Nestas palavras a letra correta é Ç.
10 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é C.
11 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é SS.
12 –	início de sílaba, entre vogal nasal e vogal anterior, usa-se (S, C). Nesta palavra usa-se S.
13 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é C.
14 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é SS.
15 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra usa-se C.
16 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é SS.
17 –	Entre vogais, antes de vogal posterior, usa-se (SS, Ç, SÇ). Nesta palavra a letra correta é SS.
18 –	Início de sílaba, entre consoante e vogal anterior, usa-se (S ou C). Nesta palavra usa-se C.
19 –	Início de sílaba, entre vogal nasal e vogal posterior, usa-se (S ou Ç). Nesta palavra a letra correta é S.
20 –	Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é SS.
21 –	Início de sílaba, antes de vogal posterior, usa-se (S ou C). Nesta palavra usa-se S. Entre vogais, antes de vogal anterior, usa-se (SS, C, SC). Nesta palavra a letra correta é SS.

QUADRO 29 - Sujeito da Pesquisa: TALITA	
PRIMEIRA ETAPA	TERCEIRA ETAPA
01 – Confusão da letra C por S	Não foi possível diagnosticar.

02 - Ela define o seu entendimento da forma como ela fala	
03 - São palavras do seu cotidiano usadas dia a dia	
04 - Confusão de letras com seu cotidiano vivido dia a dia	
05 - O aluno se atende a história dando mais ênfase a ela e deixa de observar o erro da grafia	
06 - Não compreende a usar o S adequadamente	
07 - São palavras poucas usadas causando dificuldades ao uso	
08 - Sua fala é assim AVOA são palavras pouco usadas como DESCER	
09 - Essa é a forma de como ela fala	
10 - A criança fala PEICHE. No seu entender o S aparece mais que o C	
11 - Confusão do som	
12 - Seu fonema é assim, sua forma está certa	
13 - Para ela está certa, essa é a forma é seu entendimento	
14 - Identifica poucas palavras com SS	
15 - Sua forma de falar as palavras “deseto” para ela está certo, porque não conhece	
16 - Falta entendimento dos SS. Precisa trabalhar mais o som das palavras cotidianas	
17 - Falta entendimento dos SS. Precisa trabalhar mais o som das palavras cotidianas	
18 - As palavras com S ou SS precisam ser faladas (não entende)	
19 - Para essa criança está certo porque tem o som forte	
20 - Para a criança como o som C é forte está certo	
21 - Falta pronúncia, leitura para entender melhor	

PRIMEIRA ETAPA

O produto da primeira etapa representa o conhecimento prévio dos sujeitos. Os conhecimentos que podem ser evidenciados, nesta etapa, são:

- O foco de atenção, para justificar a hipótese de escrita da criança, firmou-se apenas no contexto local do erro de grafia, por exemplo: ‘C’ com som de ‘S’... ‘S’ com som de ‘C’... ‘S’ e ‘C’ com mesmo som’... ‘troca o ‘S’ pelo ‘C’... ‘coloca dois ‘SS’ onde deveria ser um’... ‘som semelhante’... ‘SC’ tem som de ‘C’... ‘é escrito com a letra ‘S’ e não com a letra ‘C’... ; Confusão entre letra e som.
- Os docentes tomam como critério de análise apenas suas experiências como escritores.
- Os docentes apresentam dificuldade na distinção entre os conceitos de fonema e grafema, exemplos: ‘C com som de SC’, ‘S com som de C’, ‘som de S, porém, escreve com dois SS’, ‘não distinguiu o som’.

TERCEIRA ETAPA

O produto da terceira etapa representa o conhecimento que os sujeitos construíram no curso. Os conhecimentos que podem ser evidenciados nesta etapa são:

- As justificativas tomam como objeto o próprio sistema escrito e não mais o escritor. Nenhuma das respostas apontou a criança como responsável pelo erro de grafia, apenas os contextos competitivos foram apontados na análise dos docentes;
- Os docentes justificaram as hipóteses de escrita da criança tomando como base os princípios que regem a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos;
- As respostas foram vinculadas a contextos lingüísticos mais maiores, por exemplo: início da palavra, entre vogais, antes de vogal anterior e posterior ou início de sílaba.

4.2.2 Análise e discussão da questão 2 – PRIMEIRA (pré-teste) E TERCEIRA ETAPA (pós-teste)

PRIMEIRA ETAPA

• A dificuldade dos docentes em justificar as hipóteses de escrita das crianças ocorre por não possuírem conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos sobre o que estavam analisando, ou seja, desconhecem os processos de aprendizagem do sistema alfabético do português do Brasil, particularmente o da codificação do fonema /s/ e de alguns contextos competitivos que figuram nas ocorrências. Isso levou à formulação de respostas confusas, sem sentido e até mesmo sem relação com o que havia sido proposto, ou seja, não partiram dos seus próprios conhecimentos para analisar o erro de grafia.

Vejamos alguns exemplos: *'confusão de letras com seu cotidiano vivido dia a dia'*, *'a criança apresenta dificuldade de trabalhar a letra R nas palavras. . . '*, *'Ela 3ª*

‘pessoa do singular’, ‘não pronuncia a palavra com conexão’, ‘O S vem acompanhado do N (pensou) e para a criança isto se torna mais forte onde escreveu SS’, ‘ao escrever ele esticou o S’, ‘erro de grafia e falta de pronúncia’, ‘não tem conhecimento que distingue os sons’;

- Estes docentes demonstram saber que alguns fonemas podem ser representados por mais de um grafema, porém, desconhecem as regras de convenção do sistema escrito. Neste caso da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, podemos observar isso nos seguintes exemplos: *‘Se for observar o aspecto da fala para mim não está errado, porém, a escrita não é esta’, ‘Sei que a palavra é escrita com C, só não sei justificar a razão de não utilizar o S’ já que a sua pronúncia também é essa’, ‘S e C mesmo som’, ‘troca de letra pelo som’, ‘não usa corretamente o SC, e troca o C pelo S’, ‘dificuldade na letra e som’;*

- Os docentes que não assinalaram as ocorrências dos erros apresentados ou escreveram *‘não sei justificar’* demonstraram uma insatisfação em relação as suas respostas, a ponto de abandoná-las: isso indica a necessidade de eles terem mais subsídios teóricos para compreender melhor o processo de escrita.

TERCEIRA ETAPA

- O erro de grafia em algumas palavras se deu porque o aluno foi alfabetizado pelo nome da letra em vez de ter sido alfabetizado pelo som da letra na palavra: a criança não aprendeu que “S” entre vogais representa o /z/, como em: “deser”, “paseando”, “faso”, “comesou”, “apareceu”, “vose”, “poso” (posso), “imposível”, “dise”. Esta questão deveria ter sido enfatizada no curso, porém isso não aconteceu, o que levou os docentes a justificarem como erro de grafia do fonema /s/ em contextos competitivos.

- Confirma-se que, como espaço de formação continuada, este curso contribuiu para iniciar um processo de sensibilização dos docentes sobre a percepção da importância de se conhecer os princípios do sistema alfabético do português do Brasil para se compreender

que as dificuldades de conversão de fonemas em grafemas se dão em função da própria natureza do sistema ortográfico;

- Com o domínio do conhecimento sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, os docentes apresentaram respostas que justificavam o erro de grafia, focadas nos princípios que regulam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, demonstrando que as dificuldades enfrentadas pelas crianças foram melhor compreendidas.

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 3

O comando da questão era: Uma das maiores dificuldades de grafia do sistema alfabético é a codificação do fonema /s/ em contextos competitivos, pelas inúmeras possibilidades de letras em que pode ser grafado. Como este tipo de aprendizagem não ocorre espontaneamente, o aluno necessita de um ensino intencional e sistematizado para ter domínio deste princípio da codificação. Portanto, você, professor, tem o compromisso de elaborar ações pedagógicas adequadas na sala de aula, a fim de atenuar as dificuldades de conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, certo?

Então, se você precisar atender a esse compromisso, escreva como poderia ser operacionalizado o ensino deste fonema /s/ em suas várias representações gráficas (letras), em sua sala de aula.

Objetivo: Verificar se a operacionalização do ensino é realizada com maior sistematização e intencionalidade a partir da compreensão teórica do docente sobre o que ele se propõe a ensinar.

4.3.1 Análise e discussão da questão 3 – PRIMEIRA ETAPA (pré-teste)

Então, se você precisar atender a esse compromisso [elaborar ações pedagógicas em sala de aula], escreva como poderia ser operacionalizado o ensino deste fonema /s/ em suas várias representações gráficas (letras), em sua sala de aula.	
RESPOSTAS DA PRIMEIRA ETAPA (pré-teste) : QUESTÃO 3	
SUJEITO	RESPOSTAS
SOLINEUZA	'Recortes de revistas palavras com fonema S, escrever a maneira correta e maneira do som ouvido. Ex: CAMISA – CAMIZA. Questionar o porque é escrito de uma maneira e fala-se de outra. Daí então falar da regra'.
SUPER ENCANTO	'Trabalhar com textos que destacam S e SS, Ç, CE, CI, destacar letras no texto o som forte e fraco, treinar palavras com S e explicar porque vai um S no início que tem o mesmo som de SS no meio e assim por diante'.
DUDA	'Usaria uma forma bem simples para ser mais fácil de eles compreenderem, pediria para que eles pronunciassem bem as palavras de forma que aquela que tivesse os S mais acentuados seria escrita com dois (SS)'.
MARTA	'Trabalhar a partir de textos com histórias interessantes para os alunos, onde apareça palavras escrita com /s/, atividades como: caça-palavras, cruzadinhas, carta enigmática, bingo de palavras. . . Sempre com uso do dicionário (em todas as séries)'.
REI MARROM	'O professor primeiramente na minha visão teria eu ter o conhecimento destas operacionalizações para intervir e construir com alunos uma metodologia adequada a sua melhor compreensão e aprendizagem'.
M@. COM	'Traria para sala de aula atividades em que esse fonema estivesse presente e com eles iria refazer-lo como caça-palavras, palavras cruzadas, jogo da forca, da memória com desenho e escrita, bingo de palavras utilizando sempre palavras em que eu percebi o erro da criança'.
MÔR	'Podemos construir painéis com palavras escritas com S ou C ou Z que na minha opinião são os que confundem. Porém faltaria saber a razão da representação gráfica destas palavras que na pronuncia se confundem. E este entendimento não possuo'.
LUIZA	'Apresentando as regras, o porque que temos palavras com som de S e representamos com Z. Palavras com dois SS e empregamos somente I. Com Ç e SC. Trabalhando textos, histórias, jogos envolvendo palavras com este fonema, caça-palavras, entre outras atividades, que surgirão e farão que as crianças percebam essas diferenças no momento de escreverem'.
FLORISBELA	'Em primeiro lugar eu tenho que ter o conhecimento das regras da grafia do sistema alfabético. Depois uma das ações pedagógicas seria criar uma história inesquecível para explicar para as crianças a regra formal da grafia dessas palavras. Também esse é um trabalho a longo prazo e que deve ser insistido a todo momento em todas os momentos'.
MARIA	'Bingo com palavras SS, S, SC, Z. Exploração de textos coletivos e a partir das palavras escritas erradas trabalhar as normas da língua portuguesa referente ao assunto. Registro para saber o significado de cada uma delas'.
ELZA DOS REIS	'Primeiramente iríamos trabalhar as regrinhas do fonema S. Faríamos atividades de pronúncia, dicção, escrita, visualização da escrita, dominó, jogos de encaixe com palavras que contenham S, SS, Ç'.
GATINHA	'Aproveitaria uma produção deste aluno para leva-lo a perceber seus erros, lendo novamente estas palavras, buscando no dicionário a escrita correta desta palavras. Apresentaria outros textos para leitura deste fonema, grafando estas palavras. Levaria este aluno ao computador para digitação do texto construído por ele. O próprio computador grafaria os erros. Eu faria alguns questionamentos levando-o a perceber seus erros'.
MILA	'Encontrar em revistas, jornais várias palavras com o fonema /s/. Fazer a leitura e discutir por que tem este som e o porque que se escreve assim, por exemplo: CASA (som) – CAZA (escrito)'.

		<i>Registrar no papel pardo a palavras com a escrita correta e como ouvimos'.</i>		
		<i>ESCRITA</i>	<i>SOM</i>	<i>JUSTIFICATIVA</i>
		<i>Casa</i>	<i>Caza</i>	<i>?</i>
FLOR		<i>Não foi possível diagnosticar..</i>		
CIÊLI		<i>Não foi possível diagnosticar.</i>		

MARTA	Trabalhar com vários tipos de textos; com jogos, cruzadinhas, jogo da memória, bingo, construir com os alunos algumas regrinhas e expor na sala e registro no caderno, caça-palavras.
REI MARROM	Após ter estudado a conversão do fonema /s/ tenho ainda muitas dúvida e para ter um maior entendimento se faz necessário o professor adquirir o mínimo deste conhecimento para dar suporte ao ensino da escrita. Neste termos o professor estará intervindo na construção dessa linguagem.
M@. COM	Diagnosticar os erros das crianças através de uma produção escrita espontânea como textos, reconto de histórias entre outros. Pesquisa de palavras que tenham este fonema no início da palavra, início da sílaba e entre vogais. Esta pesquisa será feita a partir de palavras retiradas das produções, pesquisando em dicionário, jogos de bingo, jogo da forca, etc... Criar novas palavras partindo da palavra estudada ex: nascer – nascimento, passa – passagem – passado. Investigar as vogais que aparecem depois do Ç. Fazer com que a criança reflita sobre cada contexto competitivo trabalhado. Registrar na sala as regras de cada contexto competitivo para que sejam memorizadas e refletidas como referencial de pesquisa para o professor e para criança.
MÔR	A partir dos conhecimentos adquiridos operacionalizar situações para que os alunos percebam a utilização do uso do fonema /s/ nos três contextos competitivos, por meio de ditados, textos coletivos, bingo de letras. partindo dos erros gráficos encontrados para mostrar a utilização de cada contexto.
LUIZA	Verificar a dificuldade dos alunos por meio de produção textual. Operacionalizaria com bingos de letras, jogos de palavras no quadro em forma de competição, com desenhos sendo que eles (alunos) deveriam registrar a grafia ao lado e ganharia o jogo, quem conseguisse escrever maior números de palavras sem confundir-se. Entre outras.
FLORISBELA	A partir do conhecimento que pude obter com o curso sobre as possibilidades de trabalhar com o fonema /s/ o que nunca antes tive acesso desta forma, procuraria criar situações em sala como: Contar uma história. Fazer um texto coletivo de interpretação e entendimento. Pedir que as crianças façam um texto individual e a partir dos “erros” ortográficos, perceber se houve apenas troca de letras dentro da possibilidade e propor atividades que memorizem as palavras, como: ditado, empregar as letras S – SS – SC – C - SÇ. Isso tudo é claro após várias explicações e sempre o professor interagindo com as crianças, porque se para nós já é difícil, imagine para as crianças.
MARIA	Bingo de palavras usando as três convenções. Exercícios para circular as palavras de acordo com as 3 convenções, mas em exercícios separados. A partir dos erros de convenções dos alunos em relação ao fonema /s/ apresenta as regras para os alunos. Ditado de palavras com as três convenções do fonema /s/ e após propor que os alunos se auto corrigem a partir da mediação da professora. Exercícios para os alunos completarem frases de acordo com as convenções do fonema /s/.
ELZA DOS REIS	Primeiramente as crianças devem conhecer as regrinhas que envolvem esse fonema, é complexo. As regrinhas devem estar expostas ao alcance das crianças, para que na dúvida, possam consultar. Os profissionais que atuam que esta problematização deve se aprofundar, e ler muito, para poder sanar as dúvidas surgidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.
GATINHA	Através de uma produção textual, diagnosticar os erros da escrita das crianças. Estas produções podem ser: reconto de história, produções espontâneas. Organizar atividades que partam das necessidades dos alunos (erros de escrita). Propor atividades que levem a criança a refletir sobre os contextos competitivos. Investigação das letras que aparecem, deste fonema, quando ele aparece entre vogais. Classificar as palavras erradas, conforme a posição do fonema. Trabalhar a memorização de palavras mais utilizadas pelas crianças e aquelas que erram, através de caça-palavras, jogo de bingo, dominó de palavras e forca.
MILA	Por meio de análise de textos feitos pelas próprias crianças discutir e analisar os “erros” e aproveitar para apresentar os contextos e por meio deles compreender uso correto deste fonema /s/. Outras sugestões é a memorização destas palavras: por meio de jogos de memória, caça-palavras.
FLOR	Posso elaborar através de jogos de bingos com palavras, ditados, contos de histórias, exposições de letras com fonema /s/.
CIÉLI	Após analisar os erros da turma dentro de um contexto, trabalharia intencionalmente esses erros através de histórias, jogos, tabelas que seriam feitas com palavras que contenham o fonema /s/ sempre esclarecendo da melhor maneira, para que os alunos melhorem a sua

	<i>escrita.</i>
TALITA	<i>Não foi possível diagnosticar.</i>

QUADRO 31: Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3: pós-teste

TERCEIRA ETAPA

O produto da terceira etapa representa o conhecimento que os sujeitos construíram no curso. Os conhecimentos que podem ser evidenciados nesta etapa são:

- O conhecimento do docente sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos pode ser observado nestas propostas de operacionalização;
- O reconhecimento de que o conhecimento do docente sobre o que ele se propõe a ensinar é importante no processo ensino-aprendizagem para sanar as dificuldades dos alunos e do professor, promovendo a construção de novos conhecimentos;
- Há o entendimento de que as propostas de ensino na sala de aula devem partir das dificuldades dos alunos, que devem ser selecionadas a partir das produções textuais por eles realizadas. Vejamos algumas afirmações a esse respeito: *'partindo dos erros dos alunos', 'sondar melhor o tipo de dificuldade', 'diagnosticar os erros das crianças', partir dos erros ortográficos', discutir e analisar os erros', 'organizar atividades que partam das necessidades dos alunos'.*

4.3.3 Análise e discussão da questão 3 – PRIMEIRA (pré-teste) E TERCEIRA ETAPA (pós-teste)

PRIMEIRA ETAPA

- As dificuldades dos docentes em apresentar uma proposta de operacionalização intencional e sistematizada sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos se dão

em função da falta de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos sobre o que se propõem a ensinar.

Isto pode ser confirmado por meio das seguintes declarações: *‘O professor primeiramente na minha visão teria que ter o conhecimento destas operacionalizações para intervir e construir com alunos uma metodologia adequada a sua melhor compreensão e aprendizagem’*; *‘Porém faltaria saber a razão da representação gráfica destas palavras que na pronúncia se confundem. ‘E este entendimento não possuo’*; *‘Em primeiro lugar eu tenho que ter o conhecimento das regras da grafia do sistema alfabético’*.

- As práticas pedagógicas propostas não foram centradas na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, que era de fato o que os docentes pretendiam ensinar.

O esforço do docente estava mais focado em apresentar atividades lúdicas e diversificadas, porém estas não estavam focadas no encadeamento de um processo que pudesse levar à reflexão, à análise e à apreensão pela criança dos princípios que regem a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos.

- Podemos concluir que a falta de conhecimento dos docentes sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil impede-os de desenvolver uma prática pedagógica consistente.

- Confirma-se que, para que o processo ensino aprendizagem não seja frágil, o docente precisa ter conhecimento sobre o que se propõe a ensinar.

TERCEIRA ETAPA

- Os dados da terceira etapa revelam um avanço em relação ao produto da primeira etapa. Os docentes conseguiram elaborar uma proposta de operacionalização intencional e sistematizada sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos.

- Foi possível observar que partiram do seu próprio conhecimento para operacionalizar o processo ensino-aprendizagem deste fonema, demonstrando que nosso

objetivo foi alcançado, ou seja, oportunizar ao docente a compreensão de que a operacionalização do ensino do fonema /s/ em contextos competitivos é realizada com maior sistematização e intencionalidade se houver compreensão teórica sobre o que se propõe a ensinar, tornando-o mais consciente e sensível para buscar este tipo de conhecimento no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como professor alfabetizador.

- Constatou-se que o conhecimento dos docentes sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil permite a realização de uma prática pedagógica que considera a especificidade da alfabetização como um dos processos envolvidos na aprendizagem da língua escrita, porque não espera que o aluno faça descobertas sobre as relações entre fonemas e grafemas sozinho, espontaneamente. Constatou-se, portanto, que como espaço de formação continuada, este curso contribuiu para iniciar um processo de conscientização e sensibilização dos docentes na percepção da importância de se conhecer os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

- Entretanto, alguns docentes demonstraram algumas dificuldades na operacionalização. Supomos que a razão destas dificuldades esteja no fato de este conhecimento ainda estar em processo, impedindo-os de elaborar atividades metalingüísticas, que exigem a consciência fonético-fonológica, necessária para transformá-lo em procedimentos metodológicos. Há necessidade de um tempo maior de estudo e mais espaços de aprendizagem (reuniões pedagógicas na escola, grupos de estudo, etc.), dando continuidade à construção do conhecimento sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, tornando-o mais consistente.

- Uma outra razão para tais dificuldades é o fato de que os docentes tenham pouca experiência em operacionalizar o conhecimento do sistema alfabético do português do Brasil, por conta da carência teórico-metodológica em sua formação inicial e continuada.

- Percebe-se, portanto, que um curso de formação de curta duração é insuficiente para envolver os docentes num movimento de reflexão sobre a urgência deste trabalho no contexto da sala de aula, se quisermos promover um processo ensino-aprendizagem eficiente, fazendo com que os educandos sejam proficientes nas habilidades de leitura e de escrita e que tenham plenas condições de se envolverem em práticas sociais que exigem estas habilidades com competência.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 4

O comando era: Ditado de palavras que apresentam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos.

1. caçar (perseguir a caça)
2. cassar (anular)
3. intenção (propósito)
4. intensão (intensidade)
5. acento (sinal gráfico)
6. assento (local onde se senta)
7. cinto (substantivo)
8. sinto (verbo)
9. cela (pequeno quarto)
10. sela (arreio)
11. concerto (harmonia musical)
12. conserto (reparo)
13. cegar (tornar cego)
14. segar (cortar para colher)
15. ascensão
16. obsessão
17. exceção
18. rescisão
19. transcender
20. ascensorista

Obs.: O significado foi ditado juntamente com a palavra para que os docentes tivessem condições de buscar no léxico mental ortográfico o grafema correto.

Objetivo: Sensibilizar os docentes sobre a dificuldade de representar graficamente o fonema /s/ em contextos competitivos, colocando-se no lugar do aluno/escritor.

4.4.1 Análise e discussão da questão 4 – PRIMEIRA (pré-teste) E TERCEIRA ETAPAS (pós-teste)

PRIMEIRA ETAPA (pré-teste)				TERCEIRA ETAPA (pós-teste)		
PALAVRAS DITADAS	GRAFEMAS TROCADOS	Nº DE SUJEITOS QUE ERRARAM	Nº DE SUJEITOS QUE ACERTARAM	GRAFEMAS TROCADOS	Nº DE SUJEITOS QUE ERRARAM	Nº DE SUJEITOS QUE ACERTARAM
01 – <i>caçar</i> (perseguir a caça)	-	00	16	-	00	16
02 – <i>cassar</i> (anular)	-	00	16	-	00	16
03 – <i>intenção</i> (propósito)	<i>Intensão</i>	01	15	-	00	16
04 – <i>intensão</i> (intensidade)	<i>intensão</i>	01	15	<i>intensão</i>	01	16
05 – <i>acento</i> (sinal gráfico)	<i>ascento</i>	01	15	<i>ascento</i>	01	15
06 – <i>assento</i> (local onde se senta)	<i>asento</i>	03	13	-	00	16
07 – <i>cinto</i> (substantivo)	-	00	16	-	00	16
08 – <i>sinto</i> (verbo)	-	00	16	-	00	16
09 – <i>cela</i> (pequeno quarto)	<i>sela</i>	01	15	<i>sela</i>	02	14
10 – <i>sela</i> (arreio)	<i>cela</i>	02	14	<i>cela</i>	02	14
11 – <i>concerto</i> (harmonia musical)	<i>conserto</i>	02	14	<i>conserto</i>	05	11
12 – <i>conserto</i> (reparo)	<i>concerto</i>	02	14	<i>concerto</i>	04	12
13 – <i>cegar</i> (tornar cego)	-	00	16	-	00	16
14 – <i>segar</i> (cortar para colher)	-	00	16	-	00	16
15 – <i>ascensão</i>	<i>ascenção</i> <i>acensão</i> <i>acenssão</i>	08	08	<i>ascenção</i> <i>acensão</i> <i>acenssão</i>	08	08

	<i>ascenssão</i>			<i>ascenssão</i>		
16 – <i>obsessão</i>	<i>obseção obcessão obscessão</i>	05	11	<i>obcessão obseção obsseção obsceção</i>	07	09
17 – <i>exceção</i>	<i>esceção exeção excessão exessão</i>	06	10	<i>esceção escessão</i>	03	13
18 – <i>rescisão</i>	<i>recisão rescizão rescição recissão</i>	10	06	<i>recisão rescizão rescição recissão</i>	09	07
19 – <i>transcender</i>	-	00	16	-	00	16
20 – <i>ascensorista</i>	<i>acenssorista acensorista assensorista asensorista acensorista ascensorista</i>	10	06	<i>acenssorista assensorista ascensoris- ta</i>	07	09

QUADRO 32 - Transcrição dos acertos e erros de escrita dos sujeitos na questão 4: primeira e terceira etapas

PRIMEIRA ETAPA

O produto da primeira etapa representa o conhecimento prévio dos sujeitos. O que pode ser evidenciado nesta etapa é:

- Nas palavras *caçar* (perseguir a caça) e *cassar* (anular), *cinto* (substantivo) e *sinto* (verbo), *cegar* (tornar cego) e *segar* (cortar para colher) não houve erro de grafia, na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos. Percebe-se que a escrita destes homônimos não representa dificuldade para os docentes. Também não houve erro de grafia na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos na palavra *transcender*;

- Na palavra *intenção* (*propósito*) houve troca do grafema Ç por S, porque no início de sílaba, entre vogal nasal (grafada por N) e vogal posterior, este fonema pode ser grafado por estes dois grafemas, além do que, trata-se de homônimo, por isso, a escolha do grafema correto exige do escritor o conhecimento destes princípios, que regulam o sistema escrito, e a memorização com apoio na significação do vocábulo;

- Na palavra *intensão* (*intensidade*) houve troca do grafema S por SS, porém, no início de sílaba, entre vogal nasal (grafada por N) e vogal posterior, estes grafemas não são competitivos; na palavra *acento* (*senal gráfico*), houve troca do grafema C por SC, pois, entre

vogais, antes de vogal anterior, estes grafemas competem. Percebe-se a confusão do escritor na escolha dos grafemas, porque em outros vocábulos estes grafemas estão em contextos competitivos e ainda porque, no caso da palavra *intensão*, esta não é usada com recorrência, nem na oralidade nem na escrita, portanto sua grafia não está na memória do escritor.

- Na palavra *cela* (pequeno quarto), houve troca do grafema C por S; na palavra *sela* (arreio) a troca foi do S pelo C: isto se deu pelo fato de no início do vocábulo, antes de vogal anterior, estes fonemas são competitivos e a escolha do grafema correto exige memorização com apoio na significação destes vocábulos;

- Na palavra *concerto* (harmonia musical) houve troca do grafema C por S e na palavra *conserto* (reparo) houve troca do grafema S por C. As trocas ocorreram porque, no início da sílaba, entre vogal nasal (grafada por N) e vogal anterior, os grafemas C e S são competitivos. Percebe-se que a confusão na escolha do grafema se deu por conta de o escritor não ter memorizado a grafia destes vocábulos com base em suas significações;

- A palavra *ascensão* foi escrita de quatro maneiras diferentes, porém, em todas, o fonema /s/ se manteve, apenas o grafema foi trocado. Em duas versões, a conversão se deu entre grafemas que estavam em contextos competitivos: o grafema SC foi trocado por C e o grafema S foi trocado por Ç. No primeiro caso, quando o fonema /s/ está entre vogais, antes de vogal anterior, grafamos com SS, C ou SC, e no segundo caso, o redator não internalizou a regra de que Ç só se grafa antes de vogal posterior. Entretanto, em outra versão, a conversão deu-se entre grafemas que não estão em contextos competitivos: O grafema S foi trocado por SS; neste caso, quando o fonema /s/ está no início de sílaba, entre vogal nasal (grafada por N) e vogal posterior, grafa-se com S ou Ç, e nunca SS. Percebe-se que as diferentes maneiras como foi escrita esta palavra demonstram o quanto é difícil para o escritor grafar um vocábulo constituído por duas sílabas em que a conversão dos fonemas em grafemas se dá em contextos competitivos;

- A palavra *obsessão* foi escrita de três maneiras diferentes. Porém, apenas uma delas apresenta erro de grafia na conversão do fonema /s/ em contexto competitivo: o grafema SS foi trocado por Ç, porque entre vogais, antes de vogal posterior, grafa-se com SS, SÇ ou Ç. As outras duas maneiras apresentaram erro de grafia na conversão do fonema /s/, porém este não está em contexto competitivo: o grafema S foi trocado numa versão pelo grafema C, que representa o fonema /k/ antes de vogal posterior e pelo dígrafo SC. Percebe-se que este vocábulo representa uma dificuldade ortográfica para o docente porque o fonema /s/ é grafado duas vezes, de forma distinta. Portanto, por este fonema apresentar várias possibilidades de conversão, o escritor precisa dominar os princípios que as regem para grafá-los corretamente;

- A palavra *exceção* foi escrita de quatro maneiras diferentes, em três delas, o fonema /s/ se manteve, apenas o grafema foi trocado. Vejamos dois casos: o grafema XC foi trocado por SC e o grafema Ç foi trocado por SS. No primeiro caso, quando o fonema /s/ está precedido por E no início do vocábulo, grafa-se com XC apenas; e, no segundo caso, quando o fonema /s/ está entre vogais, antes de vogal posterior, grafa-se com SS, Ç ou SÇ. Em uma outra maneira o fonema /s/ foi trocado pelo fonema /z/. Vejamos: O grafema XC foi trocado por X entre vogal oral /e/, no início do vocábulo, e vogal oral. Percebe-se que esta palavra representou uma dificuldade ortográfica para os docentes, por ser um vocábulo constituído por duas sílabas em que a conversão do mesmo fonema se dá de duas formas distintas.

- A palavra *rescisão* foi escrita de quatro maneiras diferentes. Porém, apenas dois docentes cometeram erro de grafia na conversão do fonema /s/ em contexto competitivo: ambos trocaram o grafema SC por C. Isto se deu porque quando o fonema /s/ está entre vogais, antes de vogal anterior, grafa-se com SS, C ou SC. Portanto, por este fonema apresentar várias possibilidades de conversão, o escritor precisa dominar os princípios que regem a conversão deste fonema em grafemas, para grafá-los corretamente e, nos casos de contextos competitivos, deverá memorizar a palavra primitiva, apoiando-se no significado.

- A palavra *ascensorista* foi escrita de seis maneiras diferentes; em uma delas o redator trocou o grafema SC por S, demonstrando que usou o grafema S entre vogais porque não internalizou a regra de que nesta posição passa a ter valor de /z/; provavelmente porque foi alfabetizado pelo nome das letras. Em três versões houve troca do grafema SC por C e, em outra, por SS, isto se deu porque entre vogais, antes de vogal anterior, grafa-se com SS, C ou SC. Outra troca foi do grafema S por SS; neste caso, estes grafemas não estão em contextos competitivos, porque no início de sílaba, entre vogal nasal (grafada por N) vogal posterior, grafa-se com S ou C. Percebe-se que esta palavra representou uma dificuldade ortográfica para os docentes, por ser um vocábulo constituído por cinco sílabas e com duas em que a conversão do /s/ em grafemas se dá de forma distinta.

TERCEIRA ETAPA

O produto da terceira etapa representa o conhecimento que os sujeitos construíram no curso de formação continuada. O que pode ser evidenciado, nesta etapa, é que: a quantidade e a natureza dos erros e acertos diagnosticados na conversão das palavras que apresentam o fonema /s/ em contextos competitivos mantiveram-se praticamente os mesmos da primeira etapa, não havendo necessidade de repetir a análise e discussão dos dados, isto demonstra que o tempo e/ou a qualidade das práticas pedagógicas não foram suficientes para operar mudanças significativas no desempenho dos docentes.

4.4.2 Análise e discussão da questão 4 – PRIMEIRA (pré-teste) E TERCEIRA ETAPA (pós-teste)

Resumo do desempenho de cada sujeito no ditado das 20 palavras: primeira e terceira etapas

O quadro abaixo apresenta quantos erros e acertos, das 20 palavras ditadas, cada sujeito teve na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, tanto na primeira como na terceira etapas de dados.

Sujeitos pesquisados	PRIMEIRA ETAPA		TERCEIRA ETAPA	
	Total de Acertos	Total de Erros	Total de Acertos	Total de erros
SOLINEUZA	14	06	17	03
SUPER ENCANTO	19	01	20	00
DUDA	18	02	18	02
MARTA	20	00	20	00
REI MARROM	17	03	16	04
<u>M@. COM</u>	10	10	13	07
MÔR	16	04	17	03
LUIZA	18	02	18	02
FLORISBELA	15	05	14	06
MARIA	19	01	20	00
ELZA DOS REIS	15	05	-	-
GATINHA	18	02	13	07
MILA	13	07	15	05
FLOR	-	-	14	06
CIÉLI	-	-	19	01
TALITA	14	06	-	-

QUADRO 33 - Resultado final da análise do desempenho de cada sujeito pesquisado no ditado de 20 palavras que apresentam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos: primeira e terceira etapas.

Observa-se que o desempenho demonstrado por todos os sujeitos manteve-se praticamente o mesmo. Isso implica dizer que, apesar do contato que tiveram com a leitura e a escrita destas palavras durante o curso de formação, a hipótese de escrita utilizada pelos docentes não avançou em relação à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, o que demonstra que o contato com as palavras, não foi suficiente garantir a correção.

PRIMEIRA ETAPA

O produto da primeira etapa revela que a escrita dos homônimos não é a maior dificuldade de representação grafêmica para os docentes; nas outras palavras, os docentes apresentaram grande dificuldade. Entretanto, o objetivo desta questão não era avaliar se os

docentes cometem ou não erros de grafia na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos. Era sim, sensibilizá-los quanto à dificuldade de representar este fonema, colocando-se no lugar do aluno/escritor, e assumindo uma postura de mediador, criando situações específicas para que a aprendizagem ocorra no aluno.

TERCEIRA ETAPA

O produto da terceira etapa revela que os docentes não obtiveram um melhor desempenho na escrita das palavras, em relação à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, demonstrando que os conteúdos desenvolvidos no curso, bem como a proposta de operacionalização criada para melhorar a escrita deste fonema, não auxiliaram totalmente na representação grafêmica destas palavras. Tais resultados demonstram a necessidade de um tempo maior, de aprofundamento teórico e da reformulação das práticas pedagógicas para o ensino da codificação do fonema /s/.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral relatar os resultados deste curso de capacitação docente, no sentido de evidenciar aos sujeitos participantes a importância de conhecerem os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, com foco na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), para melhor entenderem a hipótese de escrita que a criança levanta em suas produções textuais no período de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, e do letramento na sua prática pedagógica, bem como operacionalizarem este ensino. Tais docentes atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Criciúma (SC).

Para dar conta desse objetivo, o curso foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, composto por quatro questões, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica dos conhecimentos dos docentes sobre o tema; desenvolvimento do curso; e aplicação de um pós-teste (mesmo teste ao término do curso).

Destacamos que o instrumento inicial de coleta de dados foi elaborado pela pesquisadora a partir de atividades aplicadas a um grupo de alunos das escolas das professoras cursistas: foi solicitado aos 16 alunos do 2º ano do 2º ciclo de formação que produzissem um reconto de história do livro: *A centopéia que sonhava*, de Herbert de Souza. Para a produção do reconto de história, o aluno recebeu um instrumento contendo dados de sua identificação, bem como um espaço de 20 linhas para a produção escrita (ver anexo D).

O grupo de alunos que está neste nível de escolaridade já apresenta maior domínio do processo de conversão do fonema /s/ em contextos competitivos do que as turmas anteriores. Para a realização desta tarefa pelo aluno, foi adotado o seguinte procedimento: a pesquisadora leu o livro e, após uma conversação sobre a história ouvida, apresentou aos alunos cinco ilustrações que representavam fatos da história, em cartazes móveis (cópias ampliadas do próprio livro), sendo que cinco alunos foram convidados a organizar e colar na parede da sala de aula as ilustrações conforme a ordem em que os fatos ocorreram na história. Logo após esta etapa, os alunos produziram o reconto da narrativa, conforme a ordem das ilustrações. Para esta atividade de reconto, o tempo era livre.

Assim, a partir das produções dos alunos, foram selecionados erros de grafia relativos à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, que foram utilizados para elaboração do instrumento de coleta de dados junto aos docentes. Estes erros serviram também para planejar as atividades do curso.

Como vimos, o propósito de elaborar a atividade diagnóstica para os docentes e proferir o curso a partir dos textos com erros de escrita redigidos pelos alunos dos docentes

cursistas foi firmar a mediação do processo ensino-aprendizagem da língua escrita em uso, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento, partindo das necessidades dos alunos.

Coletados os dados, as respostas foram computadas. Com base nesse cômputo (*corpus*), foram correlacionados os dados do pré-teste (etapa 1) com os do pós-teste (etapa 3), no que diz respeito à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos para evidenciar e analisar a influência do curso oferecido na aprendizagem dos docentes. Assim:

- a primeira questão evidenciou o que os docentes sabem sobre a conversão do

casos de homônimos as letras diferentes servem para diferenciar o significado dos vocábulos e que o ensino destes deve se basear em sua significação;

- a quarta e última questão diagnosticou a quantidade e a natureza dos acertos e erros de grafia dos docentes em um ditado de 20 palavras que apresentavam a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos. Entendemos que foi possível contribuir para a sensibilização e conscientização dos docentes sobre a dificuldade de representar graficamente o fonema /s/ em contextos competitivos e que esta dificuldade pode ser amenizada no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, se o docente assumir uma postura de mediador diante da correção das hipóteses de escrita realizadas pelo educando, levando-o a refletir sobre elas, por meio de atividades contextualizadas e significativas. Para tal fim, os professores devem partir de conhecimentos mais sólidos sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

Assim, acredita-se que esta pesquisa contribuiu para iniciar um processo de sensibilização e conscientização sobre a importância e necessidade de se ter um aprofundamento teórico-metodológico sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, se pretendemos atuar como mediadores do processo ensino-aprendizagem da língua escrita de maneira eficiente e competente, levando o educando a construir e reconstruir hipóteses de escrita cada vez mais próximas da convencionalidade do sistema escrito de maneira natural, agradável e com sucesso. Evidencia-se, com esse trabalho, a urgência de se rever o currículo dos cursos de graduação, incluindo os estudos psicolinguísticos nos cursos de formação inicial, bem como nos de formação continuada dos docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi possível não só envolver os docentes num processo de reflexão sobre seu trabalho no ensino da língua escrita, com também o próprio pesquisador, o que contribuiu de

maneira significativa para o aprimoramento de sua prática pedagógica nos cursos de formação de professores e no trabalho de alfabetizadora.

Em relação ao problema levantado: 'Se o curso de 20 horas sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, com base em Scliar-Cabral (2003^a, b), ministrado em regime de formação continuada, para docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Criciúma (SC), contribuiria para que os referidos docentes evoluíssem em seus conhecimentos. Os resultados demonstram que embora os docentes investigados de fato tenham apresentado carência teórico-metodológica sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, essa carência pôde ser amenizada com o curso ministrado. Porém, sabe-se que é necessário mais tempo do que o alocado por esse curso, devido à complexidade da aprendizagem do sistema escrito. Demonstra-se, com esse trabalho, a urgência com que outros tempos e espaços de estudo devem ser oferecidos: há que se reavaliar e se reformular o processo de formação dos docentes, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de formação continuada, incluindo nos currículos o estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

Outros resultados poderão ser encontrados num estudo desta natureza. Em princípio, pretende-se, em curto prazo, divulgar os resultados alcançados sob a forma de artigo e/ou de livro, numa linguagem mais acessível a professores alfabetizadores que atuam em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto, C; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa na educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY. Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira. **“É que a gente não sabe o significado”**: **HOMÓFONOS NÃO HOMÓGRAFOS**. 2003. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis.
- KATO, Mary. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.
- KLEIMAN (org), Ângela. B. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LEMLE. Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1996.
- MINAYO, Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO Cecília de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NETO, Otávio, C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PELANDRÉ, Nilcéia. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2005.
- PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2004.
- ROCHA, Gládis. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**: fragmentos de um percurso. Campinas, SP: Papiros, 1999.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.
- SCLAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003^a.
- _____. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003^a.
- _____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a. Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003b.
- _____. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Pátio, ARTMED, Ano VIII, Nº 29, Fevereiro/Abril 2004.
- SOUZA, Herbert José de. **A centopéia que sonhava**. Ilustração de Bia Salgueiro. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVALIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXO A – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS TRABALHADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Sistema alfabético do português do Brasil e o processamento da escrita

Leonor Scliar-Cabral

- **O PROCESSAMENTO DA ESCRITA**

Enfatizo que a codificação não é nem o único, nem o objetivo central da escrita, mas precisa ser fundamentada em profundidade para que os educadores possam entender melhor muitos dos problemas com que se defrontam, tanto para alfabetizar quanto para desenvolver a escrita em séries mais avançadas ou em situações do dia-a-dia.

São os seguintes os passos que observamos durante o ato de escrever:

- MOTIVAÇÃO

O que escrevemos?

- Bilhete, lista de compras, anotações na agenda, um relatório, um livro.

Que motivos temos para escrever?

- Necessidade de tomar nota, desejo de convencer alguém, vontade de expor nossas idéias e de expressar nossos sentimentos, além de outros.

Infelizmente, em sala de aula, não se leva muito em conta este fator que desencadeia todo um processo: escrever é considerada uma tarefa desagradável e, muitas vezes, aterrorizante, pois o aluno se apavora de antemão com a idéia de que o professor vai destacar em vermelho os seus erros, dando-lhe uma nota baixa. Em geral, o único interlocutor do aluno é o professor, com o objetivo de ser avaliado.

- PLANEJAMENTO

Como planejamos a escrita do texto?

- Escolha do assunto que será tratado, que está estruturado em esquemas, marcos ou roteiros, os quais darão sentido às palavras que vamos usar e coerência ao texto, ou seja, evitam que se fuja do assunto. Quanto mais conhecimento sobre o assunto, mais clara será a escrita.

- Escolha do registro ou estilo empregado no texto, o qual depende da(s) pessoa(s) para quem você escreve. Os registros podem ser mais privados (amigo, familiar) ou mais públicos (jornal, internet). Depende também das condições dos leitores (idade, status, grau de instrução e/ou conhecimento sobre o que o autor vai discorrer), suporte (internet, papel). E depende, ainda, do gênero (poesia, notícia, relatório científico).

A capacidade de planejamento deve ser trabalhada pela escola, ampliando os estilos para que o aluno escolha o mais adequado ao propósito do seu texto.

Um dos recursos que ajudam a planejar é elaborar um esquema escrito antes do rascunho. O professor pode trabalhar com os alunos como se elabora um esquema.

- **ESTRUTURAÇÃO LINGÜÍSTICA OU LINEARIZAÇÃO**

Como se elabora um esquema textual?

Cada item do esquema corresponde a um parágrafo, que pode constituir um ou mais períodos.

As idéias são articuladas nos enunciados, que consistem, basicamente, de um tópico e um comentário, nos quais as palavras são inseridas de modo que o futuro leitor possa entender o que foi escrito. É sobre este último ponto que o professor deve insistir com seus alunos.

- **CODIFICAÇÃO**

A realização dos fonemas deve ser convertida em grafemas, ou seja, devem ser codificados.

A conversão em grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolingüística praticada pelo aluno, por isto, esteja atento a como ela fala, principalmente os verbos, pois a distância entre o oral e o escrito será, muitas vezes, grande, cabendo explicações específicas, adaptando os princípios da codificação a cada caso, uma vez que eles não detalham todas as realizações possíveis de seus alunos. Lembre que, embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala e ela deve ser respeitada.

- **MONITORIA**

O professor deve educar seus alunos a sempre revisarem o que escrevem.

É uma das formas de desenvolverem a metalinguagem, ou seja, se debruçarem reflexivamente sobre o que escreveram.

Podem ocorrer os seguintes desempenhos:

- O aluno não faz nenhuma correção porque não há nada a corrigir;
- O aluno consegue detectar o erro e o corrige;
- O aluno não consegue detectar o erro;
- O aluno corrige o que estava certo.

Em geral, os problemas são comuns a toda a classe e o professor poderá traçar a estratégia do que precisa ser mais trabalhado.

A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA

LINGUAGEM ORAL – SONS contínuos da fala: materialização oral do fonema; concretização oral do fonema; manifestação oral do fonema; realização oral do fonema.

LINGUAGEM ESCRITA – GRAFEMA/LETRAS → SÍLABAS → PALAVRAS

(O sistema alfabético é um só em todo o território nacional)

• **LEITURA** – Correspondência grafêmico-fonêmica (na etapa da DECODIFICAÇÃO)

• **ESCRITA** – Correspondência fonêmico-grafêmica (na etapa da CODIFICAÇÃO)

FONOLOGIA (ou Fonêmica) ciência dos FONEMAS – O reconhecimento do fonema /s/ se dá no cérebro.

FONÉTICA – ciência dos FONES/SONS – A realização do fonema /s/ se dá no aparelho fonador.

CODIFICAÇÃO (ESCRITA)

Quem escreve converte as realizações dos fonemas em grafemas. Este processo é regido por princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

FONEMA ↔ GRAFEMA:

- **RELAÇÕES BIUNÍVUCAS**

- **UM SOM → UMA LETRA**

Os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /m/, /n/, /nh/, /lh/, /éi/, /oi/ serão sempre representados pelos grafemas p, b, t, d, f, v, m, n, nh, nh, éi, ói respectivamente. Isso significa que, quando vamos escrever, não precisamos pensar muito ao representarmos esses sons, afinal cada qual sempre terá o “seu” grafema próprio.

- **RELAÇÕES NÃO-BIUNÍVUCAS**

- **UM SOM → VÁRIAS LETRAS**

Isso, porém, não acontece com outros fonemas, que não são “tão fiéis” a um mesmo grafema. Dentre os casos normalmente tidos como mais difíceis, está o fonema /s/, que pode ser representado por diferentes grafemas (s = sapo; c = cipó; z = giz; ç = aço; ss = osso; sc = nascer; x = máximo; xc = excelente, para citar os mais importantes). Ao escrever, a associação desse fonema aos grafemas que o representam exige maior esforço das crianças do que para ler os grafemas que representam esse fonema em palavras escrita.

- **VÁRIOS SONS → UMA LETRA**

Existem relações estáveis entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas, assim como existem relações que estão na dependência do lugar em que os grafemas aparecem nas palavras, sem mencionar o caso do x, que envolve relações com determinados fonemas (máximo; xícara e fixo) as quais não podemos prever.

Isso significa que, para as crianças, dominar algumas dessas relações – as estáveis – é mais fácil do que dominar outras delas – as dependentes de contexto. O alfabetizador precisa considerar isso quando encaminhar seu trabalho com as crianças, o que não significa ensinar primeiro os grafemas cuja relação com os fonemas é estável, para, somente ao final do processo, ensinar os demais grafemas

É claro que há muito mais para se saber sobre as relações grafêmico-fonológicas (LEITURA) e as fonológico-grafêmicas (ESCRITA), porém, neste curso, atentaremos somente para a especificidade da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, pois seria impossível dar conta de todas as particularidades de cada fonema e de cada grafema num espaço de formação docente com esta carga horária.

VARIAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA

Apesar de o sistema alfabético do português do Brasil ser o mesmo para todo o território, a conversão para os sons que uma ou mais letras (os grafemas – valores das letras) representam não é a mesma para todos os indivíduos, isto porque eles não falam do mesmo jeito. Ex: /r/ - /mar/ [maR] [mar] [marl]

VÁRIAS FORMAS DE FALAR; UMA FORMA DE ESCREVER

A escola tem um importante papel no processo de conscientização sobre a riqueza cultural presente na variação lingüística.

O respeito à variação lingüística pressupõe a legitimação dos falantes das classes populares, como sujeitos históricos e cidadãos.

Quando não se aceitam estes falares como legítimos, estamos promovendo o preconceito lingüístico e, conseqüentemente, a exclusão social, pois nega-se um espaço de expressão a estes falantes.

As diferentes formas de falar não constituem “erro”, constituem variações.

Mas, na escrita, é um pouco diferente. Existe uma única forma de grafar a mesma língua. A escrita precisa ser unificada, porque, caso houvesse uma escrita para cada falar diferente, a comunicação e a representação da realidade seria muito complicada.

A escrita é uma convenção, um contrato social, que, historicamente, os falantes de uma língua firmam entre si. Mesmo que falem diferente, devem escrever do mesmo modo. Quem não observar estas regras de escrita não cumpre o contrato, ou seja, comete erro.

Podemos encontrar vários tipos de erros ortográficos nas produções textuais. Tais como:

O erro de convenção etimológica: que está relacionado com a convenção estabelecida para a escrita das palavras, ou seja, segue um mesmo valor sonoro, mas há a aplicação de uma regra estabelecida no uso e na escrita da humanidade. Não temos um critério para estabelecer que esta escrita está errada, pois, do ponto de vista fonológico, ela está correta. É uma convenção da língua portuguesa que a faz mostrar-se diferente.

O erro por generalização: o indivíduo aplica a mesma codificação a um fonema que teria grafias diferentes. Ex: “auto” em vez de “alto” (adj.); “al” em vez de “ao”. É uma evidência clara de que a criança está adquirindo a escrita ortográfica. Normalmente há a ênfase no som inicial ou final das palavras.

O erro por segmentação relaciona-se à separação dos vocábulos no texto.

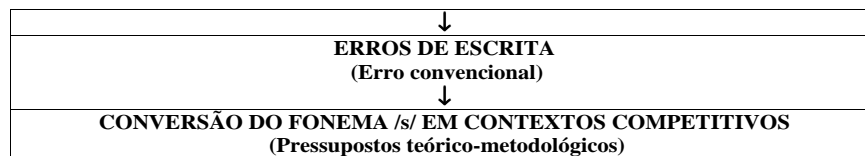
O erro de transcrição da fala decorre da chamada “escrita fonética”, em que o aprendiz transpõe para a escrita a percepção de como se fala.

Erro decorrente do desconhecimento das regras de conversão dos fonemas, dependente do contexto fonético-fonológico.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM

CONTEXTOS COMPETITIVOS





**ANEXO B – ATIVIDADES PRÁTICAS TRABALHADAS NO CURSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**A OPERACIONALIZAÇÃO DA CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM
CONTEXTOS COMPETITIVOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

O ensino da linguagem escrita deve ser intencional e sistematizado, pois esta aprendizagem não ocorre espontaneamente. Para que o professor tenha plenas condições de organizar o ensino de maneira eficiente, ele deve, necessariamente, partir dos seus próprios conhecimentos sobre o que se propõe a ensinar. De posse desse conhecimento, o professor envolverá os educandos em situações significativas de aprendizagem, considerando suas necessidades. Isto significa, então, que o ensino não deve priorizar atividades estereotipadas e artificiais, com o objetivo de apenas fixar, memorizar e repetir regras sem sentido e descontextualizadas, num enfoque didático-técnico-prático, nem esperar que a aprendizagem ocorra como num “passe de mágica”, apenas pelo contato, pela exposição a materiais escritos, num enfoque didático-espontaneísta.

A operacionalização da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos numa abordagem sociointeracionista privilegia situações de ensino e aprendizagem em que o educando possa refletir, questionar, descobrir, criar, interagir com os seus pares e com o professor, sobre o sistema alfabético do português do Brasil que regula a conversão deste fonema.

O docente que assumir esta concepção sobre o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, num processo de mediação pedagógica, priorizará a sistematização do conhecimento, o envolvimento dos educandos neste processo de maneira participativa e reflexiva, possibilitando a manifestação dos conhecimentos e das dificuldades dos educandos e dele próprio.

Essa concepção leva em conta que ensinar e aprender ortografia devem acontecer de forma que as crianças possam gerar, criar e não apenas memorizar palavras e acumular regras, e que o professor, necessariamente, fará as intervenções durante o processo das descobertas realizadas pelos alunos. Para tal, o professor, que levará o aluno a refletir durante seu processo de aprendizagem das regras de descodificação e codificação, precisa conhecer os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. (SCLAR-CABRAL, 2003, p. 14)

Com o objetivo de contribuir na formação continuada do docente, subsidiando-os com pressupostos teórico-metodológicos sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de operacionalização deste fonema, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo da atividade:

Subsidiar os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com pressupostos teórico-metodológicos sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos.

ATIVIDADE Nº 01

Justifique por que estas palavras são escritas com estas letras na conversão do fonema /s/ em contextos competitivos. Verifique quadro adaptado, Silva, 2006.

PALAVRAS	JUSTIFICATIVA
CINTO	
CIRCO	
CÉU	
SEU	
PASSO	
FAÇO	
DISSE	
DOCE	
CRESCER	

FORÇA	
CANSAR	
VENCE	
ENSINO	
PERCEBE	

Objetivo da atividade:

Oportunizar aos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental o reconhecimento de que a compreensão teórico-metodológica sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos auxilia no entendimento das hipóteses de escrita da criança.

ATIVIDADE Nº 02

Consulte a tabela sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos,

antes de vogal anterior	ou	FOSSE
	C	ASSINADO, ASSIM
	SC	DOCE, ACONTECEU, VÍCIO
		DESCERAM, CRESCE, NASCE
entre /e/ e vogal anterior	XC	EXCELENTE, EXCETO, EXCITA
OBS.: Quase sempre, o fonema /s/ é representado pelo dígrafo SS, entre vogais. Os dígrafos SÇ, XC são mais raros.		
INÍCIO DA SÍLABA	S ou Ç	FORÇA, TERÇO,
entre consoante l, r ou vogal nasal (grafada com N) e vogal posterior		FORÇUDO, CURSO
		CALÇA, VALSA
		DANÇAR, ATENÇÃO
	CANSAR	
entre consoante l, r ou vogal nasal (Grafada com N) e vogal anterior	S ou C	PENSOU
		PENSE
		VENCE
		PERCEBE, PERSEGUE,
		FORCEI
		ENSINO
		CONSEGUIA

Observação: Quase todas as palavras trabalhadas nas atividades foram retiradas do livro: *A Centopéia que Sonhava*, de Herbert de Souza, que foi utilizado para fazer o reconto de histórias pelos alunos do 2º ano do 2º Ciclo de Formação ou dos próprios recontos produzidos pelos alunos. Haverá, ainda, momentos em que cada professor trabalhará com a hipótese de escrita de seus próprios alunos. Estas palavras também serviram para elaborar o quadro sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos (adaptado de Silva, 2006), pois o objetivo é trabalhar com as dificuldades dos alunos dos docentes cursistas, considerando o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Objetivo das atividades de 03 a 07:

Oferecer ao docente o entendimento de que a operacionalização dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, é realizada com maior sistematização e intencionalidade a partir de sua compreensão teórico-metodológica sobre o que se propõe ensinar. E, o docente conseqüentemente, terá ainda mais competência na criação de estratégias e de materiais didático-pedagógicos adequados para o ensino eficiente.

ATIVIDADE Nº 03

Circule apenas as palavras que têm o fonema /s/ no início da palavra, antes das letras (E, I).

CENTRO – CÉU - CESTA – CEGO - SENHORA – CENTOPÉIA
SENTIA – CERTO – SÍLABA – SETE – CANTA – SONHO – SUMIU
SAIU – COISA – COLORIDO – CURIÓ – SUSTO – COSTAS – CIRCO
Cite as letras que são usadas neste contexto?

Pinte apenas as palavras que têm o fonema /s/ entre vogais.

CANTAR – SONHO - SUBIU – EMOÇÃO – NASCER
NASCIMENTO – EXCELENTE – COISA – CENTOPÉIA – COSTAS
ANOITECEU – DOCE – POSSO – ESSE – ISSO – RESPIRAÇÃO
PASSEANDO – COMEÇOU
2. 2 - Cite as letras que são usadas neste contexto

3 - Circule apenas as palavras que têm o fonema /s/ no início da sílaba: entre consoante (L, R,

N) e (A, O, U) ou (E, I).

PENSOU – CONSEGUIA – ENSINO – FORÇA – DANÇA
CANSAR – CALÇA – VENCE – ABENÇÓO – PERCEBE
Cite as letras que são usadas neste contexto?

ATIVIDADE Nº 4

Leia as frases retiradas do livro *A centopéia que sonhava, de Herbert de Souza*, e observe que, em algumas palavras, estão faltando letras. Descubra quais são as letras, consultando a tabela da conversão do fonema /s/ em contextos competitivos (adaptado, Silva, 2006).

1 – INÍCIO DE PALAVRA, antes de vogal anterior, usam-se as letras (S ou C).

- a) Mas, cantar como o curió, isso __**im** que não podia, nem deveria haver jeito.
- b) Quando quiser voar de novo é só falar – disse a andorinha, e sumiu no __**éu** como um raio.
- c) Mas a __**enhora** pode voar comigo, nas minhas costas!
- d) Como pode __**er** isso, __**eu** Curió?
- e) E __**e** ele pensar que sou uma minhoca?
- f) Suba, dona Centopéia, vamos correr por __**ima** da água!
- g) Podia voar __**em** __**er** pássaro, nadar __**em** __**er** peixe e cantar __**em** ter voz.
- h) Parecia um __**irco**, o macaco era mestre no salto.
- i) Boca fechada e olhos bem abertos. Vai dar __**erto**.
- j) Ela era uma __**imples** __**entopéia**.

2 – ENTRE VOGAIS (V-V) antes de vogal posterior, usam-se as letras (SS ou Ç – SÇ), antes de vogal anterior, usam-se as letras (SS ou C – SC), e entre /e/ e vogal anterior.

- a) É verdade – respondeu – mas não **po__o**, não tenho asas, só tenho perninhas!
 b) Será mesmo que posso realizar **e__e** sonho?
 c) Vamos **de__er**, dona Andorinha, é **emo__ão** demais. E **de__eram**.
 d) Não – **di__e** o peixinho, a senhora sobe nas minhas costas, se agarra direitinho e prende a **respira__ão** por uns minutos.
 e) E o curió fez uma flautinha com um som muito **do__e** e bonito.
 f) Como pode ser **i__o**, seu Curió?

3 – INÍCIO DE SÍLABA, entre consoante e vogal posterior ou vogal nasal (grafada com N) usam-se as letras (S ou Ç); Entre consoante e vogal anterior ou vogal nasal (Grafada com N) usam-se as letras (S ou C).

- a) Mas que vontade de voar, **pen__ou** a centopéia, ao ver a andorinha lá no alto.
 b) Lá ia a centopéia **pen__ando** com seus botões!
 c) Eu faço uma flauta de bambu bem feitinha, **en__ino** as notas para a senhora e aí podemos tocar e cantar juntos.
 d) Dona Centopéia queria pular de galho em galho, mas como, se não **con__egua** nem dar uns saltinhos aqui na terra?

ATIVIDADE Nº 5

Observe o grupo de palavras extraídas da atividade anterior e relacione-as ao contexto a que elas pertencem.

CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS (adaptado, Silva, 2006).

CONTEXTO (posição)	LETRAS (concorrentes)	EXEMPLOS
INÍCIO DE PALAVRA	S	
	ou	
antes de vogal anterior	C	
Obs.: O fonema /s/ no início da palavra, antes de vogal posterior, será sempre escrito com a letra S.		
ENTRE VOGAIS (V-V)	SS	
	ou	
Antes de vogal posterior	Ç SÇ	
	SS	

antes de vogal anterior	ou C SC	
entre /e/ e vogal anterior	XC	
Obs.: Quase sempre, o fonema /s/ é representado pelo dígrafo SS, entre vogais. Os dígrafos SÇ, XC são mais raros.		
INÍCIO DA SÍLABA	S ou Ç	
entre consoante l, r e vogal posterior ou vogal nasal (grafada com N)		
entre consoante l, r e vogal anterior ou vogal nasal (Grafada com N)	S ou C	

SENTIA – CÉU – SENHORA – CERTO – SER – SEU – SE – CENTOPÉIA – POR CIMA – LÁ EM CIMA SEM – CIRCO – FAÇO – PENSOU – POSSO – PENSAVA – DESCER – ENSINO – DISSE – VENCE – ISSO CANSAR – DOCE – RESPIRAÇÃO – FORÇA – DANÇA – ESSE – CALÇA – EXCELENTE – ABENÇÕO PERCEBE – CONSEGUIA – DESCERAM – EMOÇÃO.

ATIVIDADE Nº6

Bingo de Palavras

Vamos nos organizar em duplas para jogar o bingo. Neste jogo, a professora ou uma criança lê a palavra, e os jogadores marcam em sua cartela um “X” na palavra correspondente à que foi lida. Quem preencher todas as palavras primeiro passará a ler as palavras do jogo.

6.1 – Palavras que apresentam a conversão do fonema /s/ NO INÍCIO DE PALAVRAS, antes de vogal anterior: (S ou C).

As palavras são: CÉU, SENHORA, SÍLABA, CERTO, CIRCO, SENTIA, SEU, CENTOPÉIA, CENTRO, CESTA, CEGO, SETE.

SENHORA	SEU	SETE
CIRCO	CEGO	SENTIA

CÉU	SENHORA	CERTO
CESTA	SETE	CENTRO

LÁ EM CIMA	SÍLABA	SEU
SENTIA	CÉU	SETE

CENTRO	CESTA	CÉU
CENTOPÉIA	LÁ EM CIMA	SENTIA

SÍLABA	CERTO	SETE
CEGO	CIRCO	SENHORA

CENTOPÉIA	LÁ EM CIMA	CENTRO
SENTIA	CIRCO	SEU

CÉU	SENHORA	LÁ EM CIMA
CENTRO	SEU	SETE

CESTA	CÉU	CIRCO
SETE	LÁ EM CIMA	SENHORA

6.2 – Palavras que representam a conversão do fonema /s/ ENTRE VOGAIS, antes de vogal posterior: (SS ou Ç, SÇ), antes de vogal anterior: (SS ou C, SC) e entre /e/ e vogal anterior: (XC).

As palavras são: FAÇO, DESCER, RESPIRAÇÃO, COMEÇOU, NASCER, POSSO, ESSE, ISSO, DOCE, PASSEANDO, ANOITECEU, EXCELENTE, NASCER, NASÇA, ASSIM.

FAÇO	RESPIRAÇÃO	COMEÇOU
NASCER	PASSEANDO	ANOITECEU

NASCER	FAÇO	NASÇA
DESCER	ASSIM	COMEÇOU

POSSO	FAÇO	PASSEANDO
DOCE	EMOÇÃO	RESPIRAÇÃO

DESCER	COMEÇOU	ESSE
NASÇA	ASSIM	ISSO

NASCER	RESPIRAÇÃO	ESSE
EXCELENTE	POSSO	FAÇO

PASSEANDO	ASSIM	NASÇA
DESCER	FAÇO	ANOITECEU

DOCE	DESCER	EXCELENTE
ANOITECEU	COMEÇOU	ESSE

ASSIM	NASCER	ANOITECEU
EMOÇÃO	COMEÇOU	DESCER

6.3 – Que representam a conversão do fonema /s/ NO INÍCIO DA SÍLABA, entre consoante e vogal posterior ou vogal nasal (grafada com n): (S ou Ç), entre consoante e vogal anterior ou vogal nasal (grafada com n): (S ou C).

As palavras são: PENSOU, ENSINO, CONSEGUIA, PENSAVA, VENCER, PERCEBE, CALÇA, FORÇA, CANSAR, DANÇAR.

PENSOU	ENSINO	VENCER
PERCEBE	CANSAR	FORÇA

FORÇA	CALÇA	ENSINO
PENSOU	PENSAVA	PERCEBE

FORÇA	CANSAR	DANÇAR
PENSOU	CONSEGUIA	VENCER

DANÇAR	ENSINO	CONSEGUIA
CALÇA	FORÇA	PENSOU

CONSEGUIA	PENSOU	CALÇA
FORÇA	ENSINO	VENCER

VENCER	PERCEBE	PENSAVA
FORÇA	ENSINO	CONSEGUIA

DANÇA	CANSAR	ENSINO
PENSOU	CALÇA	PENSAVA

PERCEBE	VENCER	DANÇAR
CALÇA	ENSINO	FORÇA

PENSAVA	CALÇA	PENSOU
DANÇA	VENCER	CANSAR

ATIVIDADE Nº7

7.1 - CLASSIFIQUE AS PALAVRAS QUE TÊM O FONEMA /s/ ENTRE VOGAIS:

Antes de vogal posterior escrita com SS ou Ç, SÇ	Antes de vogal anterior escritas com SS ou C, SC, XC

As palavras são: FAÇO, DESCER, COMEÇOU, NASCER, POSSO, ESSE, ISSO, DOCE, PASSEANDO, ANOITECEU, EXCELENTE, NASCER, NASÇA.

7.2 – CLASSIFIQUE AS PALAVRAS COM O FONEMA /s/ NO INÍCIO DA SÍLABA:

Entre as consoantes (L, R) e vogal posterior ou vogal nasal (grafada com N)	Entre as consoantes (L, R) e vogal anterior ou vogal nasal (grafada com N).

As palavras são: PENSOU, ENSINO, CONSEGUIA, FORÇA, CALÇA, PENSAVA, VENCER, PERCEBE, DANÇA, CANSAR

Objetivo da atividade:

Criar um momento de sensibilização dos docentes sobre a dificuldade de representar graficamente o fonema /s/ em contextos competitivos, colocando-se no lugar do aluno/escritor e percebendo que a compreensão teórica dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil que regulam a conversão deste fonema auxilia parcialmente na escolha das letras corretas para grafar as palavras, e o que de fato mais auxilia a integrar-se nesse conhecimento ortográfico é estar constantemente em contato com estas palavras para memorizar sua escrita. E enfim, o mais importante mesmo é sensibilizar o docente para não supervalorizar estes tipos de erros com seus alunos, pois gradativamente, com a prática social de leitura e de escrita, estes erros serão superados. A preocupação com os erros ortográficos jamais pode prevalecer no ensino da escrita, ao ponto de inibir o prazer de expressar-se por meio da língua escrita.

ATIVIDADE Nº 8

8. 1 – SEPARE AS PALAVRAS EM SÍLABAS

ASCENSÃO _____
 OBSESSÃO _____
 EXCEÇÃO _____
 RESCISÃO _____
 TRANSCENDER _____
 ASCENSORISTA _____

8. 2 – QUAL LETRA VOCÊ USARIA PARA COMPLETAR ESTAS PALAVRAS?

- Minha vida profissional está em a__ensão. (SC ou S)
- Sua obse__ão é limpar a casa! (SC ou SS)
- Para toda regra existe uma e__eção. (XC ou C)
- Você assinou a re__isão do contrato? (SC ou XC)
- O a__ensorista faltou ao trabalho hoje. (S ou SC)

8. 3 – Observe o grupo de palavras e relacione ao contexto ao qual elas pertencem, segundo a tabela de conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, adaptado, Silva, 2006.

As palavras são: CASSAR, CAÇAR, INTENÇÃO, INTENSÃO, ACENTO, ASSENTO, CINTO, SINTO, SELA, CELA, CONSERTO, CONCERTO, SEGAR, CEGAR, ASCENSÃO, OBSESSÃO, EXCEÇÃO, RESCISÃO, TRANSCENDER, ASCENSORISTA

CONVERSÃO DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS (adaptado, Silva, 2006).

CONTEXTO (posição)	LETRAS (concorrentes)	EXEMPLOS
INÍCIO DE PALAVRA	S	
Antes de vogal anterior	ou	
	C	
Obs.: O fonema /s/ no início da palavra, antes de vogal posterior, será sempre escrito com a letra S.		
ENTRE VOGAIS (V-V)	SS	
Antes de vogal posterior	ou	
	Ç	
	SÇ	
antes de vogal anterior	SS ou C SC	
entre /e/ e vogal anterior	XC	
Obs.: Quase sempre, o fonema /s/ é representado pelo dígrafo SS, entre vogais. Os dígrafos SÇ, XC são mais raros.		
INÍCIO DA SÍLABA	S ou Ç	
Entre consoante e vogal posterior ou vogal nasal (grafada com N)		
Entre consoante e vogal anterior ou vogal nasal (Grafada com N)	S ou C	
Obs.: As consoantes consideradas são (L – R) no final da sílaba.		

ATIVIDADE Nº 9

ESCOLHA A PALAVRA ADEQUADA PARA COMPLETAR A FRASE.

a) CASSAR ou CAÇAR

- 1 – É proibido _____ animais em extinção.
2 – O juiz não quer _____ o mandato do senador.

b) INTENSÃO ou INTENÇÃO

- 1 – Desculpe, não tive a _____ de magoá-lo!
2 – Qual foi a _____ do terremoto?

c) ACENTO ou ASSENTO

- 1 - Não esqueça de colocar _____ nas palavras.
2 – O _____ do carro é confortável!

d) CINTO ou SINTO

- 1 – Márcio comprou um _____ preto.
2 – Eu _____ fome ao meio-dia.

e) CELA ou SELA

- 1 – O homem está preso em uma _____ muito segura.
2 – Comprei uma _____ nova para meu cavalo!

f) CONSERTO ou CONCERTO

- 1 – Levei meus calçados para o _____.
2 – Fui a um _____ no teatro municipal.

g) SEGAR ou CEGAR

- 1 – Amanhã cedo vamos _____ o trigo.
2 – O diabetes pode _____.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: _____
 Escola _____
 Idade _____
 Sexo () F () M
 Escolaridade () Ensino médio - ano de conclusão _____
 () Ensino superior - ano de conclusão _____
 () Pós-graduação - ano de conclusão _____
 Tempo de serviço no ensino fundamental _____

QUESTÃO Nº 02

Observe o levantamento das palavras que constituem erro de grafia do fonema /s/ em contextos competitivos (considerando os princípios de codificação deste fonema, regido pelo sistema alfabético do português do Brasil) obtidos através de produção textual do reconto de história (*A centopéia que sonhava*, de Herbert de Souza). Logo após, justifique por que tais palavras constituem erro de grafia.

CONVERSÕES DO FONEMA /s/ EM CONTEXTOS COMPETITIVOS REALIZADAS PELOS ALUNOS DO 2º ANO DO 2º CICLO DE FORMAÇÃO.

Hipótese de escrita da criança	JUSTIFICATIVA
‘mas a <u>sentopéia</u> queria realizar o ultimo sonho’	
‘Mais não é impositive <u>cegrude</u> e daí a fumigra falou’	
‘O curio perguto <u>ce ela</u> queria cantar’	
‘Suba na minha costa e vamo vuar láno <u>seu</u> craro queu quero’	
‘mas ela ou viu uma vos la de <u>sima</u> mas eu não sotenho e se sonho tenho de nadar’	
‘Ela estava <u>paseando</u> e escudou uma voz era a andorinha’	
‘De pois ela queria <u>deser</u> e de pois <u>anoteseu</u> ’	
‘Você quer avoa craro então supa a qui então foi avoa ela valo vamos <u>decer</u> ’	

vamos'	
'O curio disse você quer que eu <u>faso</u> uma flauta de bambu ela disse você fais e ele deu a flauta e <u>comesou</u> a cantar'	
'o peiche <u>apareseu</u> e disse o peiche sobe na minha costa que eu televo para nadar'	
'mas ela ou viu uma vos la de sima mas eu não sotenho <u>e se</u> sonho tenho de nadar'	
'ela que ria cantar mais não <u>coceguia</u> '	
'daí o macaco perguntou <u>vose</u> cer se agarar na minhas costas cero'	
'mais não é <u>imposive</u> cegrude e daí a fumigra falou'	
'que ria pula que nem o macaco e <u>deséto</u> o vio uma vozinha que vinha'	
'Escutou uma voizinha era a andorinha a andorinha <u>dise</u> centopéia você quer vuar nas minhas costas eu <u>poso</u> claro que pode'	
'E esse foi o <u>terseiro</u> sonho da minha vida'	
'queria voar la pelo céu ver as coisas la de cima mas ela <u>penssou</u> que esse sonho'	
'subiu na costa do macaco e ela <u>dice</u> que ficou muto felis'	
'A centopéia tinha outros sonhos a <u>seu</u> <u>podése</u> nadar'	

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: _____
Escola _____
Idade _____
Sexo () F () M
Escolaridade () Ensino médio - ano de conclusão _____
() Ensino superior - ano de conclusão _____
() Pós-graduação - ano de conclusão _____
Tempo de serviço no ensino fundamental _____

QUESTÃO Nº 04**DITADO DE PALAVRAS**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.

