



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Os Estudantes de Pedagogia e suas Concepções sobre a Ortografia em Casos de Relações Grafofônicas Regulares Contextuais

FABÍOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS

LUIZA ALMEIDA FREIRE

LARISSA DE PONTES MEDEIROS

LUANA MORGANA MORAIS BARBOSA

CAMILA MELO OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa “Os estudantes de Pedagogia e suas concepções sobre a ortografia em casos de relações grafofônicas regulares contextuais”, que teve como objetivo identificar as concepções e dificuldades ortográficas de 55 alunos desse curso em relação a dezoito casos de relações fonográficas cuja notação é determinada pelo contexto. Caracteriza os instrumentos de coleta de dados utilizados e discute os resultados do estudo, ressaltando as diferenças obtidas com duas tarefas (um ditado de palavras e outro de pseudopalavras), os contextos em que houve maiores dificuldades e os tipos de dificuldades em contextos específicos. Os dados obtidos indicaram um maior número de violações ortográficas e de contextos violados no ditado de falsas palavras. Além disso, que os participantes têm dificuldades em contextos específicos: notação do /R/ nos contextos pós-consoante e intervocálico, do /i/ e do /u/ localizados em sílaba átona final de palavra e do /i/ e do /u/ situados em final de palavra quando em sílaba tônica. Essas constatações reforçam a necessidade de reflexões sobre o ensino da ortografia e as consequências da falta de domínio ortográfico, por futuros professores, sobre a formação de novos usuários da escrita.

Palavras-chave: Ortografia. Relações fonográficas. Aprendizagem ortográfica.

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos

Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco
Professora da Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

Luiza Almeida Freire

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: luizaalmeidaufcg@hotmail.com

Larissa de Pontes Medeiros

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: larixapontes@hotmail.com

Luana Morgana Morais Barbosa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: lulumorgana@gmail.com

Camila Melo Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: camilamelooliveira@hotmail.com

Pedagogy Students and their Ideas about Spelling in Cases of Contextual Regular Phonographic Relations

ABSTRACT

This paper presents the results of the research "Pedagogy students and their ideas about spelling in cases of contextual regular phonographic relations", which aimed at identifying the concepts and spelling difficulties of 55 students of the Pedagogy Course regarding eighteen cases of phonographic relations whose notation is determined by the context. The research presents the instruments used for data collection and discusses the results of the study, highlighting the differences obtained with two tasks (a dictation of words and another one involving pseudo-words), the contexts in which students had more difficulties and the kinds of difficulties in each specific context. The data indicated a greater number of spelling and context difficulties in the dictation of the pseudo-words. Furthermore, we noticed that the participants had difficulties in specific contexts: the notation of /R/ in the contexts of post-consonant and intervocalic; the /i/ and /u/ found in non-stressed syllables in the end of words; and /i/ and /u/ located at the end of a word, in tonic syllables. These findings reinforce the need for reflection on the teaching of spelling, and the consequences of the lack of orthographic domain by future teachers, on the training of the new writing users.

Key words: Spelling. Phonographic Relations. Spelling Learning.

INTRODUÇÃO¹

Nos contextos escolar e extra-escolar, exige-se cotidianamente, dos que escrevem, a capacidade de registrar ortograficamente a língua. Isso traz à tona uma preocupação com o modo como a escola vem realizando o ensino da ortografia e com os conhecimentos que esse ensino tem propiciado. Tal preocupação é fortalecida quando se constata a manutenção das dificuldades ortográficas dos estudantes ao longo da escolaridade, chegando inclusive ao âmbito da universidade.

Considerando a existência dessa problemática no contexto de um curso de graduação em Pedagogia e a falta de estudos que focalizem o domínio da notação ortográfica da língua por estudantes de níveis mais avançados da escolaridade, foi desenvolvido um projeto vinculado ao Programa PROLICEN 2009, dentro do qual foi realizada uma pesquisa que teve como objetivo principal identificar as concepções e dificuldades ortográficas de 55 estudantes em relação a dezoito casos de relações grafofônicas regulares contextuais.

Neste trabalho, apresentaremos os resultados obtidos através de duas atividades componentes da metodologia do estudo, caracterizando os instrumentos de coleta utilizados, refletindo sobre a relevância de analisar a escrita de palavras e falsas palavras, e ressaltando as diferenças obtidas nos resultados das duas tarefas, os contextos em que houve maiores dificuldades e os tipos de dificuldades apresentadas em contextos específicos.

Inicialmente, trataremos da importância do conhecimento ortográfico, das características das relações entre sons e letras na língua portuguesa e, por fim, da relevância do ensino para a construção da competência ortográfica. Em seguida, apontaremos as características metodológicas do estudo e analisaremos os dados obtidos com as tarefas de ditado de palavras e pseudopalavras. Como conclusão, refletiremos sobre o desempenho ortográfico dos graduandos e, brevemente, consideraremos as consequências deste para a realização de um ensino de ortografia fundamentado na reflexão e no entendimento dos princípios ortográficos.

A ORTOGRAFIA: ASPECTO NORMATIZADOR DA ESCRITA

Nos últimos anos, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tem-se presenciado uma série de avanços. Por exemplo, a produção de textos de variados gêneros e características vem sendo frequentemente evidenciada nas salas de aula, na tentativa de tornar a prática de escrita constante e significativa na vida dos alunos. Nesse sentido, cobra-se deles a produção de textos capazes de atender a diversos propósitos e funções sociais e comunicativas.

Dentro da perspectiva de escrita de textos, cabe considerar que esse ato demanda, por parte do produtor, uma série de conhecimentos referentes à língua. Dessa forma, para dar conta dessa atividade, faz-se necessário que ele domine uma série de conhecimentos, a exemplo do funcionamento do sistema de escrita alfabético e das características ortográficas da língua.

A ortografia, segundo Morais (1999, p. 8), é um tipo de saber resultante de uma convenção social e que assume um caráter normatizador e prescritivo em relação à escrita. Daí sua relevância para a produção de textos, uma vez que, na hora de escrever, é necessário levar em conta essa característica da ortografia, ou seja, é preciso escrever respeitando a regra, a norma que foi estabelecida e convencionalizada socialmente.

Apesar de ter a função de normatizar a escrita, estabelecendo um modo único de escrever as palavras, a ortografia nem sempre existiu. No Brasil, ela data da primeira metade do século XX e surgiu da necessidade de grafarmos as palavras de forma unificada, evitando, assim, a influência das variações dialetais e proporcionando, a todos os falantes da língua, a comunicação através da escrita. A ortografia surgiu, então, como forma de cristalizar o modo de escrever, já que são muitas as formas de falar a mesma língua e estas não poderiam ser reproduzidas fielmente na escrita, sob pena de inviabilizar a leitura.

Dessa forma, pode-se perceber quão importante é o papel da ortografia, pois embora as variações orais existam, na hora da notação gráfica é preciso registrar as palavras de acordo com a norma, pois segundo Cagliari (1992, p. 117), é uma ilusão pensar que a escrita é um

¹ Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no âmbito no projeto "Os estudantes de Pedagogia e suas concepções sobre a ortografia em casos de relações grafofônicas regulares contextuais", vinculado ao PROLICEN 2009, projeto coordenado pela primeira autora e do qual participaram, como alunas bolsistas e voluntárias, as quatro últimas.

espelho da fala. Logo, não podemos escrever livremente, de acordo com a nossa fala, mas respeitar a convenção que rege a escrita.

Morais (1999) ressalta esse caráter normatizador da ortografia e sua característica de estabelecer uma forma única de escrever as palavras de uma língua citando Desbordes (1990 *apud* MORAIS, 1999, p. 15), para quem a ortografia não é uma transcrição da fala, mas sim "... a reprodução de uma forma escrita autorizada". Essa definição aponta para a necessidade de escrever de acordo com a norma, ou seja, de modo unificado, uma vez que há uma forma de escrita autorizada e convencionada socialmente, a qual ultrapassa a ideia de que escrever é reproduzir fielmente os sons da fala, cabendo àqueles que escrevem reproduzir essa forma.

A esse respeito, Massini-Cagliari (2001, p. 30), referindo-se ao pensamento de Cagliari, aponta que, para este, o alfabeto foi uma invenção brilhante, uma vez que reduziu enormemente o número de símbolos gráficos necessários à representação das menores unidades sonoras da língua (os fonemas), mas que não deu certo por causa da variação linguística, pois se cada um escrevesse representando a fala exatamente como a pronuncia, seria impossível o entendimento por meio do escrito. Assim, essa grande ideia, na prática, encontrou inúmeras dificuldades, visto que escrever não significa grafar fielmente a palavra da maneira como se fala. Dessa forma, segundo o autor, o que salvou o alfabeto foi a invenção da ortografia, pois com base na mesma se escreve de forma única, podendo manter-se, na leitura, as variadas pronúncias da língua.

Embora escrever não seja reproduzir fielmente o modo como se fala, uma vez que a escrita é normatizada por princípios ortográficos, tratar da ortografia exige compreender como, em nossa língua, ocorrem as relações entre os sons e as letras.

RELAÇÕES FONOGRAFICAS NO PORTUGUÊS: CASOS DE REGULARIDADE E IRREGULARIDADE

O nosso sistema de escrita tem base alfabética, o que significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras da palavra. Dessa forma, cada letra deveria representar um som e cada som, uma letra. Mas isso acontece em poucos casos na língua portuguesa, pois na maioria das situações mais de uma grafia compete para representar um mesmo fonema (por exemplo, as letras

"s" e "z" representam o /z/) e uma única letra serve para representar mais de um som (a letra "c" representa o /k/ e o /s/). Portanto, quase nunca há uma relação fonográfica biunívoca.

Segundo Moraes (1998), na língua portuguesa existem casos de relações regulares e irregulares entre sons e letras. As relações regulares são as regidas por regras, o que possibilita serem incorporadas via compreensão. Para o estudioso, existem três tipos de relações fonográficas regulares: as diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais.

Nas relações regulares diretas, cada letra corresponde a apenas um som e vice-versa. São os casos das relações entre os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/ e suas respectivas grafias "p", "b", "t", "d", "f" e "v". Na hora de grafar palavras com tais letras, não existe nenhuma outra competindo para representar o som correspondente. Por exemplo, o som /p/ sempre é grafado com a letra "p", independente de onde ocorra na palavra: **p**atinete, ort**p**edia e rod**p**é. Da mesma forma, ao encontrarmos a letra "p" numa palavra, sabemos que ela sempre representa esse fonema.

Nas relações regulares contextuais, é possível prever a escrita correta da palavra levando-se em consideração o contexto, ou seja, a posição que a letra ou o som ocupa na palavra. Como exemplo, temos o caso do uso da consoante "m" para representar a nasalização da vogal antes das consoantes "p" e "b", como em campo e tombo.

Por sua vez, as relações regulares morfológico-gramaticais são aquelas em que é necessário recorrer à gramática para definir como escrever. É o caso, por exemplo, da formação de substantivos derivados de adjetivos, como os casos do sufixo "eza" em beleza, delicadeza e fraqueza, e "esa" em adjetivos indicativos do lugar de origem, como francesa, inglesa e portuguesa.

Por fim, as relações fonográficas irregulares são aquelas que demandam memorização por parte do sujeito que precisa grafar a palavra. Nesses casos, não há regra e existe mais de uma grafia competindo na representação do fonema. É o caso, por exemplo, da palavra enxugou. Para a grafia do /ʃ/, competem igualmente o "ch" e o "x", ambos aptos a representar o fonema nesse contexto. Assim, diante dessa concorrência e sem dispor de um princípio normativo que defina a grafia a ser usada, o aprendiz tem de recorrer à memorização, uma vez que se convencionou que a escrita é com "x".

Dessa forma, faz-se necessário que o professor auxilie os alunos nesse processo de construção do conhecimento. Para que o mesmo faça isso, é importante que tenha domínio do objeto em questão. De acordo com Moraes (1999, p. 94), para realizar esse ensino, o professor precisa, antes de tudo, ter consciência de que, em ortografia, há casos de relações fonográficas regulares e irregulares, ou seja, casos que são regidos por regras e, portanto, podem ser compreendidos via reflexão, e casos que demandam memorização por parte do sujeito aprendiz, já que inexistem regras, e nesse caso, o educando necessita consultar modelos autorizados de escrita na hora de grafar as palavras.

O PROFESSOR E SEU PAPEL NA ABORDAGEM DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

No mundo atual, em que a escrita ocupa papel central, são cada vez maiores as exigências relativas à grafia correta das palavras, tanto no contexto escolar quanto nos extra-escolares. Em decorrência disso, não escrever conforme o estabelecido traz uma série de consequências e punições ao usuário da escrita que, se não dominar a convenção, vai ser rechaçado e, de certo modo, marginalizado.

Entretanto, apesar da importância e da necessidade do conhecimento ortográfico, vê-se que a escola tem cobrado dos estudantes a produção de textos significativos e corretos do ponto de vista ortográfico, mas pouco ou nada tem feito na perspectiva de contribuir para ajudá-los nessa difícil tarefa de registrar corretamente a língua. Segundo Moraes (1998, p. 17), a escola cobra que o aluno escreva certo, mas cria poucas oportunidades para discutir com ele as questões ortográficas, desconsiderando que o conhecimento ortográfico é algo que não se pode descobrir sozinho, sem ajuda.

Compreendendo que a escola é a instituição social onde devem ser criadas condições favoráveis à apropriação dos conhecimentos pelos alunos, com os conhecimentos ortográficos não pode ser diferente. Dessa forma, é premente a necessidade da escola investir no ensino da ortografia, fazendo-o de forma sistemática, propiciando a reflexão acerca desse objeto por parte dos aprendizes.

Entretanto, o que se vem evidenciando é que os

professores pouco têm contribuído para um trabalho eficiente em relação à ortografia. Muitos, por não possuírem o domínio do objeto em questão ou imaginarem que os alunos o apreenderão apenas convivendo com modelos corretos de escrita, optam por não abordá-lo, negligenciando o ensino. Outros trabalham de forma “improdutiva”, enfatizando a repetição de regras e a fixação da escrita de palavras por meio da reprodução, o que traz sérios prejuízos à formação de seus alunos como produtores competentes de textos. A base desse ensino, portanto, tem sido no plano da memorização via repetição. Mas sabemos que nem tudo em ortografia demanda “decorar” regras, pois é possível que se aprendam os princípios ortográficos mediante a reflexão sobre as normas que regem o sistema ortográfico de escrita.

Nessa perspectiva, para que haja um ensino de ortografia produtivo, é preciso inicialmente que o professor domine o objeto de conhecimento em questão, pois ele deverá ser o mediador entre este e o aluno, ajudando o aprendiz a construir a capacidade para notar convencionalmente as palavras da língua. Desse modo, ao ensinar ortografia, o professor precisa levar em consideração as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica, observando os casos de relações regulares e irregulares da ortografia e, assim, sugerir aos alunos um trabalho pautado na reflexão em detrimento da memorização, pois mesmo a ortografia tendo caráter convencional e normativo, o seu domínio não é adquirido simplesmente em decorrência da memorização. O aluno precisa de modelos de escrita autorizados para refletir sobre a norma em questão e internalizá-la. Assim, ao escrever, poderá lançar mão desses conhecimentos de forma gerativa e proficiente.

Portanto, de posse dessa clareza acerca das regularidades e irregularidades, o docente deverá propor situações que priorizem a dedução e a inferência das características ortográficas, a fim de que os alunos possam compreender e elaborar as regras, quando existentes, e identificar os casos em que a memorização faz-se necessária. Nessa perspectiva, deve-se evitar o uso de cópias exaustivas e de atividades mecânicas que não ajudam os alunos a progredir em seus conhecimentos ortográficos, contribuindo para solidificar uma ideia errônea de que tudo em ortografia é fruto de memorização.

Um trabalho consciente, pautado na reflexão, e que favoreça a compreensão dos princípios ortográficos poderá ajudar os aprendizes a se tornarem melhores

escritores, evitando que progridam na escolaridade, chegando ao ensino superior e até se formando como professores, sem ter domínio dos casos ortográficos regidos por regras. Essa realidade, provavelmente fruto de uma trajetória escolar frágil, na qual a abordagem ortográfica não se pautou na compreensão dos princípios normativos, vem sendo observada de modo cada vez mais significativo entre estudantes de um curso de graduação em Pedagogia e fica patente nas produções escritas realizadas por eles ao longo das disciplinas que cursam, fato que motivou a pesquisa que apresentaremos no tópico a seguir.

O ESTUDO REALIZADO E SUAS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de 55 estudantes de Pedagogia, ingressantes e concluintes, alguns já exercendo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a ortografia em casos de correspondências grafofônicas regulares contextuais, e identificar as principais dificuldades ortográficas apresentadas por eles quanto à notação dessas relações.

Foram avaliados dezoito contextos específicos, considerando a regularidade das relações entre fonemas e grafemas:

- 1) /R/ em início de palavra - grafia R
- 2) /R/ pós-consoante - grafia R
- 3) /R/ intervocálico - grafia RR
- 4) /R/ em fim de sílaba - grafia R
- 5) /r/ entre consoante e vogal - grafia R
- 6) /r/ entre vogais - grafia R
- 7) /k/ antes de a, o, u - grafia C
- 8) /k/ antes de e, i - grafia QU
- 9) /g/ antes de a, o, u - grafia G
- 10) /g/ antes de e, i - grafia GU
- 11) nasalização final de sílaba antes de P e B - grafia M
- 12) nasalização final de sílaba antes de outras consoantes -

grafia N

- 13) /j/ antes de a, o, u - grafia J
- 14) /z/ em início de palavra - grafia Z
- 15) /i/ final de palavra quando em sílaba átona - grafia E
- 16) /i/ final de palavra quando em sílaba tônica - grafia I
- 17) /u/ final de palavra quando em sílaba átona - grafia O
- 18) /u/ final de palavra quando em sílaba tônica - grafia U

A metodologia da pesquisa foi construída contemplando duas etapas distintas. A primeira delas consistiu em um ditado de palavras no contexto de frases. O protocolo usado nessa tarefa foi composto por 33 frases com uma ou mais lacunas que deviam ser preenchidas com 51 palavras contemplando os vários contextos investigados. Palavras referentes aos diferentes contextos foram misturadas nas frases ao longo do instrumento, como mostram os exemplos a seguir²:

Frases extraídas do protocolo de palavras:

4. O meu _____ (**genro**/contexto 2) é um músico que lê _____ (**partitura**/contexto 4) muito bem.

7. Estou plantando _____ (cogumelos/contexto 7) em meu _____ (**quintal**/contexto 8).

11. O tesoureiro aplicou um _____ (**golpe**/contexto 9) nas contas da _____ (**campanha**/contexto 11) e prejudicou a reeleição do _____ (**candidato**/contexto 12).

A aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados foi feita com a totalidade dos participantes, em um mesmo momento. De posse do protocolo, os sujeitos eram instruídos a ouvir a leitura das frases completas e escrever, nas lacunas, as palavras faltantes. O aplicador ditava a frase tomando cuidado para não artificializar a pronúncia das palavras. Caso os participantes tivessem dúvida, deveriam solicitar, levantando a mão, a repetição da frase ditada. Isto evitaria que falassem uma palavra distinta da ditada ou enfatizassem a pronúncia desta de

² A título de ilustração, apresentamos neste texto, após cada lacuna, a palavra ou pseudopalavra ditada para os participantes, destacando a grafia analisada e o contexto em questão.

modo inadequado, intervindo no desempenho dos outros participantes.

Na segunda etapa da coleta de dados, foi aplicado um ditado de pseudopalavras, com características semelhantes às do primeiro instrumento, mas contendo 30 frases e 54 pseudopalavras. A aplicação desse instrumento foi realizada uma semana após a aplicação do primeiro e ocorreu também com a totalidade dos sujeitos, mas diferentemente do primeiro ditado, representou mais dificuldades para estes, devido ao fato de desconhecerem as falsas palavras, portanto, não podendo recorrer à memória ao escrevê-las.

Frases extraídas do protocolo de pseudopalavras:

10. Encontramos a _____ (zaba/contexto 14) dentro do armário, mas ela está muito _____ (cajuga/contexto 13).

16. Em minhas viagens, gosto de comprar

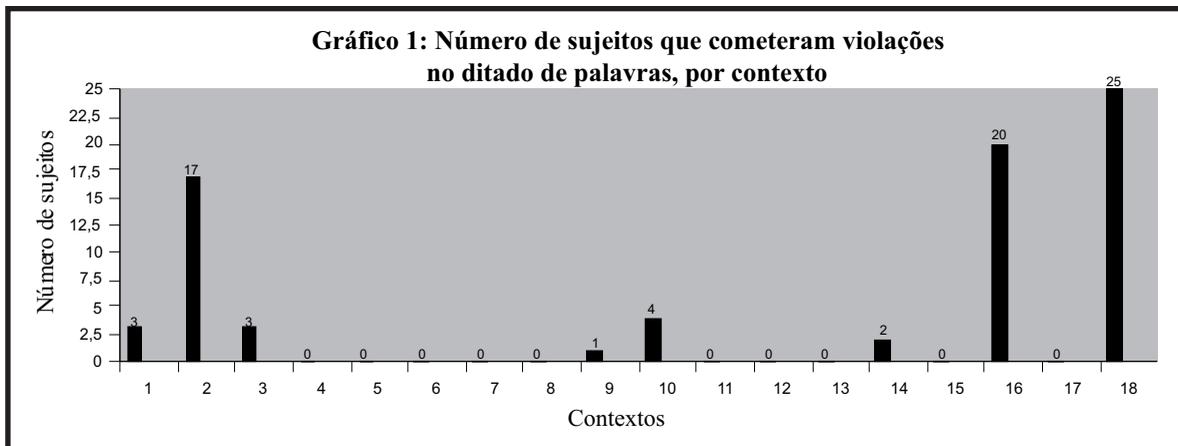
_____ (sorra/contexto 3) e _____ (tanrufa/contexto 2).

20. Li uma _____ (queluga/contexto 8) no jornal de hoje que me deixou _____ (guema/contexto 10).

Na sequência, apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação desses instrumentos e a análise desses dados, identificando os contextos que se mostraram mais difíceis para os participantes e os tipos de dificuldade referentes a cada contexto.

RESULTADOS OBTIDOS NAS TAREFAS DE DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

O primeiro ditado, o de palavras, como é possível verificar no gráfico 1 a seguir, revelou uma maior dificuldade dos participantes nos contextos 2, 16 e 18, e que em dez deles (4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15 e 17),



nenhum dos 55 sujeitos cometeu erros nessa tarefa.

No contexto 2, de /R/ pós-consoante, foi solicitada a escrita das palavras *genro* e *honraria*. 17 sujeitos (30,9%) cometeram violação da representação gráfica, 9 dos quais erraram as duas palavras contempladas e 8, apenas uma. Todas as 26 violações constatadas ocorreram em virtude do uso do "rr" no lugar do "r", a maioria delas na palavra *honraria* (16 violações), o que talvez seja explicado por esta ser uma palavra menos frequente do que *genro*. Podemos considerar que, ao cometerem tal violação, os sujeitos parecem se fundamentar na ideia de que para

representar o /R/ no interior de uma palavra, usa-se sempre "rr", independente do contexto em que esse som apareça. Deveriam considerar, entretanto, que a representação desse fonema no meio da palavra, antecedida por consoante e sucedida por vogal, exige a grafia "r".

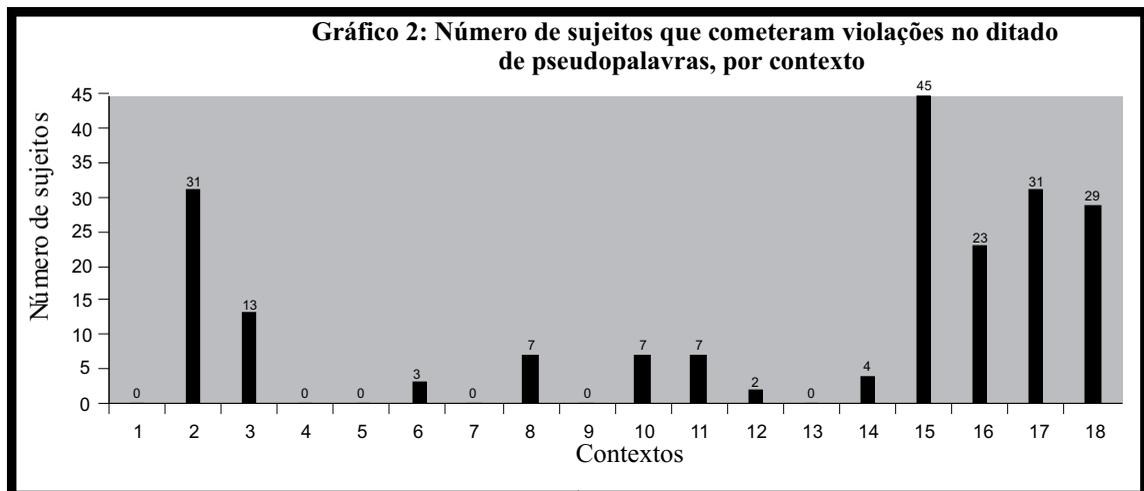
No contexto 16, que analisou a representação gráfica do /i/ em final de palavra quando a sílaba final é tônica, houve 36 violações cometidas por 20 sujeitos (36,36% do total de participantes). Dessas violações, 30 se deveram ao uso de "i" e 4 ao uso de "ir". Por isso, apareceram grafias

como *bisturir*, *bisturí*, *garí*, e *javalí*. Uma possível explicação para tais violações pode ser encontrada no fato do sujeito considerar necessária a colocação do acento para deixar a sílaba final tônica. Além disso, os participantes que grafaram *bisturi* com "ir" parecem ter se baseado no fato de que algumas palavras terminadas com "ir", a exemplo de *partir* e *dormir*, são pronunciadas como terminando com o som /i/.

No contexto 18, que investigou o /u/ em final de palavra quando a sílaba final é tônica, constatou-se o maior número de violações (49) no ditado de palavras, as quais foram cometidas por 45,4% dos participantes, ou seja, por 25 deles. Nestas violações, eles fizeram uso tanto de "ú" (42 violações), quanto de "o" (6 violações) e de "oo" (1 violação). No primeiro caso, repetindo o que ocorreu no contexto 16, tenderam a reforçar a tonicidade da sílaba final acentuando a vogal "u". Já no caso do "o", é possível cogitar que os sujeitos generalizaram o fato desta vogal representar o /u/ em algumas situações (no caso do /u/ final localizar-se em sílaba átona), desconsiderando que isso não ocorre quando a sílaba é tônica. Já no caso do "oo", além do desconhecimento da palavra *bambu*, o graduando pareceu se basear numa possibilidade gráfica da língua inglesa.

Já no segundo ditado, o de falsas palavras, o número total de violações foi maior do que no primeiro ditado, fato explicado em virtude dos sujeitos não poderem recorrer à memorização ao escreverem os vocábulos. Esse é um dos motivos que justificam a realização dos dois ditados, pois apenas a realização da primeira tarefa não permitiria verificar com clareza a possibilidade de os participantes fazerem uso da compreensão dos princípios gerativos para escrever com correção vocábulos nunca antes vistos e/ou lidos. Por isso, durante a aplicação do referido ditado, foi necessário pronunciar as pseudopalavras pausadamente e repeti-las quantas vezes os sujeitos demandassem, dada a sua dificuldade para escrever, segundo eles, "nomes que nunca tinham visto antes".

Como é possível observar no gráfico 2, a seguir, no ditado de pseudopalavras, em um número maior de contextos analisados (doze deles) foi cometido algum tipo de violação ortográfica. Nos contextos 2, 3, 15, 16, 17 e 18, concentraram-se as maiores dificuldades dos participantes, com destaque para o contexto 15, referente ao /i/ final de palavra quando em sílaba átona, no qual deve ser usada a grafia "e".



No ditado de pseudopalavras, novamente os contextos 2, 16 e 18 se mostraram difíceis, embora em outros contextos também tenha ocorrido um número significativo de violações. Com relação ao contexto 2, foi constatado um número expressivo de violações (88), as quais foram realizadas por 31 participantes. Destes, 16 cometeram violações nas quatro palavras utilizadas no contexto. A exemplo do ocorrido no ditado de palavras, todos os erros ocorridos nesse contexto se deveram ao

uso de "rr" pós-consoante.

Já no que diz respeito ao contexto 3, observaram-se 32 erros produzidos por 13 participantes, dos quais quatro violaram a escrita de todas as quatro pseudopalavras avaliadas. A totalidade das violações aconteceu em virtude do uso de "r" para representar o /R/ entre vogais.

Os quatro últimos contextos analisados foram os que

trouxeram maiores dificuldades aos participantes no ditado de pseudopalavras. O contexto 15, particularmente, foi o mais problemático, uma vez que 45 participantes (81,8% do total) cometeram pelo menos uma violação nas três pseudopalavras contempladas e 34,5% deles (19) violaram a escrita de todas elas. Neste contexto, houve 98 violações, 91 delas devidas ao uso de "i", 6 ao uso de "í" e 1 ao uso de "ir". Especificamente na pseudopalavra rufe, 41 participantes violaram a representação do /i/ final, 36 com a grafia "i", 4 com "í" e 1 com "ir". Conclui-se, do exposto, que há um desconhecimento da maior parte dos sujeitos acerca da notação desse som no contexto em questão, o que é denotado pelo fato da maioria deles pensar que o /i/ final, mesmo estando em sílaba átona, deva ser grafado com "i". Desse modo, não têm domínio do princípio normativo que estabelece que, se localizado em sílaba final átona, o /i/ deve ser grafado com "e".

Já no contexto 16, que investigou a representação do /i/ final de palavra em sílaba tônica, observaram-se 44 erros cometidos por 23 participantes, os quais, em sua maioria, violaram a grafia em duas das pseudopalavras investigadas. A maior parte das violações (93,2%) se deveu ao uso de "í". Ocorreram, ainda, 1 violação por uso de "im" na pseudopalavra *laburi* e 2 por uso de "e" na pseudopalavra *dofi*. No último caso, vemos que a falta de domínio da representação do fonema leva os sujeitos a utilizar o grafema apropriado para um contexto (o "e", que deve ser usado para notar o /i/ final de palavra quando em sílaba átona) em outro (/i/ final de palavra em sílaba tônica).

Igualmente difícil para os participantes desse estudo mostrou-se o contexto 17. Ao notarem o /u/ final de palavra quando em sílaba átona, 31 deles cometeram 46 violações, a maior parte delas atribuída ao uso de "u" (39 ocorrências, equivalendo a 84,8% do total). 3 sujeitos violaram a grafia das três pseudopalavras investigadas, 9 de duas e 19 apenas de uma, o que demonstra uma menor dificuldade dos participantes com esse contexto, quando o comparamos com o 15, no qual o princípio normatizador da grafia se assemelha ao que vale para o contexto em questão. Das três pseudopalavras utilizadas para a investigação desse contexto, em *jafo* houve mais violações (22, correspondendo a 48,9% do total) e maior variedade de grafias utilizadas: "u", "ú", "ó" e "ur".

O contexto 18 também representou significativa dificuldade para os participantes na segunda tarefa de ditado. 29 deles cometeram violação da representação do /u/ nesse contexto, totalizando 61 erros. 12 desses

sujeitos erraram a escrita das três pseudopalavras investigadas. A violação mais frequente foi "ú", embora também tenham sido constatadas, em pouquíssimos casos, as notações "o" (4 ocorrências) e "or" (1 ocorrência). De modo semelhante ao que aconteceu no contexto 16, em que dois participantes utilizaram equivocadamente a grafia cabível no contexto 15, aqui vemos que, aparentemente "contaminados" pela representação do /u/ no contexto 17, 4 participantes fizeram uso do "o" para grafar o /u/ tônico final, o que não é cabível do ponto de vista ortográfico.

Diante do exposto, nessa segunda tarefa de ditado, as maiores dificuldades dos participantes concentraram-se nos contextos 2, 3, 15, 16, 17 e 18, com destaque para o contexto 15, referente ao /i/ final de palavra quando em sílaba átona, no qual deve ser usada a grafia "e".

Considerando o número de violações cometidas nas duas tarefas, por contexto investigado, constatamos uma concentração destas nos contextos 2, 3, 15, 16, 17 e 18, nos quais houve sempre um maior número de violações no ditado de pseudopalavras. Desse modo, os participantes do estudo têm dificuldades com a notação do /R/ nos contextos pós-consoante e intervocálico, do /i/ e do /u/ localizados em sílaba átona final de palavra e com a representação do /i/ e do /u/ situados em final de palavra quando em sílaba tônica.

Ao contrário do ocorrido nos referidos contextos, foi verificado que os participantes da pesquisa têm pleno domínio de quatro contextos: /R/ em fim de sílaba, /r/ entre consoante e vogal, /k/ e /j/ antes de a, o e u. Nestes, não foi constatada nenhuma violação em ambos os ditados, o que comprova a compreensão plena da representação dos fonemas nesses contextos regulares.

Nessa pesquisa, percebeu-se que houve apenas um sujeito (1,8% do total da amostra) que não violou a notação de nenhum dos dezoito contextos analisados. Os demais participantes violaram entre 1 e 8 contextos, a maior parte deles tendo cometido violações em 3, 4 e 5 deles (36 sujeitos, correspondendo a 65,4% do total). Todos esses participantes apresentaram dificuldades na notação de pelo menos dois dos seis contextos apontados anteriormente como os que se mostraram mais problemáticos no estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste estudo permitiu-nos

conhecer as principais dificuldades ortográficas apresentadas por 55 estudantes do curso de Pedagogia acerca da representação ortográfica de correspondências fonográficas do tipo regular contextual. Mostrou que, mesmo após inúmeros anos de escolarização, grande parte desses sujeitos não tem pleno domínio da representação dessas correspondências, desconhecendo as regras que as normatizam e, por isso, cometendo violações ao grafá-las. Avaliamos que esse é um dado preocupante, uma vez que alguns desses participantes já lecionam nas redes públicas de ensino de Campina Grande e cidades circunvizinhas, ou lecionarão ao término do curso, sendo responsáveis por abordar, em sua prática de ensino, as características da ortografia do Português, mesmo sem dominá-las.

Consideramos, diante desse dado, que é necessário à escola um investimento no ensino da ortografia, ajudando os alunos a compreenderem o que, nela, é passível de compreensão, evitando, assim, que escrevam ortograficamente apenas as palavras que já viram ou memorizaram e que “arrisquem” a escrita daquelas que desconhecem. No caso das correspondências fonográficas do tipo regular contextual, sempre há um princípio normatizador (regra) que vale para todos os casos em questão e que, se usado, sempre permite escrever corretamente. Constatamos isto em relação ao caso do uso de m ou n para marcar a nasalização antes de consoantes. Uma vez que a regra referente a tais relações grafofônicas é aquela que mais se repete na escola, vimos que os participantes do estudo praticamente não têm dificuldade para usá-la, o que reforça a ideia de que, se investir no ensino da ortografia, a escola pode ajudar os alunos a escrever ortograficamente, entendendo por que estão escrevendo daquele modo.

Necessário se faz reiterar que só um professor com pleno domínio da grafia dessas correspondências poderá identificar e entender as violações cometidas por seus alunos, sendo capaz de, a partir desse ponto, intervir

adequadamente, através de situações didáticas voltadas a esse fim, para que eles construam uma compreensão consistente das regras que embasam a representação gráfica das referidas relações letra-som. Nessa perspectiva, avaliamos a importância da realização desse estudo para a identificação dessa problemática, tornando indispensável a reflexão acerca da ortografia e do seu ensino no âmbito dos cursos de formação docente.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas-SP: ALB; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 21-31.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: 1999. p. 7-19.

Recebido em Outubro de 2010.

Revisado e aprovado em Outubro de 2010.
