

**ENTRE SONS E SENTIDOS: UMA REFLEXÃO
PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO**

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenesilva@cchl.uespi.br

Ailma do Nascimento Silva (UESPI)

ailmanascimento@uespi.br

RESUMO

Definir expectativas de aprendizagem, muito mais do que uma atividade meramente institucional – seja do Ministério de Educação, seja da Secretaria de Estadual ou da Escola –, deve ser compreendido como procedimento fundamental para orientar o processo de ensino/aprendizagem, adotando objetividade, clareza e progressão coerentes tanto com as concepções assumidas para orientar o trabalho educativo – em especial as relativas à aprendizagem e ao objeto de ensino, quanto com as implicações didáticas das mesmas. Nesse aspecto, este trabalho tem como objetivo conhecer o objeto de ensino em foco: o valor sonoro das letras, para além da alfabetização, suas características, suas nuances, para que a partir disso, seja possível adequar as atividades didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do processo de aprendizado, com foco, claro, na metodologia de ensino, que se volta para o fazer pedagógico docente. Dito de outra forma, podemos afirmar que definir o que se pretende que o aluno aprenda está relacionado intrinsecamente com todas as concepções que orientam o trabalho educativo cotidiano em sala de aula. Para empreender esse trabalho, apostamos em teóricos que fazem o percurso didático que orientem o labor de saber como o aprendizado acontece, pois somente através desse movimento metodológico é possível adequar o trabalho docente às necessidades do aprendiz. Pensando nisso, tomamos como alicerce as ideias de Ferreira e Teberosky (1986); Martins e Silva (1999); Lemle (1995), Morais (1998; 2006; 2007) etc. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é dita bibliográfica e exploratória. É bibliográfica porque é considerada obrigatória em quase todos os moldes de trabalhos científicos, visto que se baseia em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. Já as pesquisas exploratórias visam uma maior familiaridade do pesquisador com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições.

Palavras-chave:

Alfabetização. Sentido. Valor sonoro.

ABSTRACT

Defining learning expectations, much more than a merely institutional activity – whether of the Ministry of Education, the State Department, or the school –, should be understood as a fundamental procedure for guiding the teaching/

learning process, adopting objectivity, clarity, and progression consistent with both the concepts adopted to guide educational work – especially those related to learning and the object of teaching, as well as their didactic implications. In this regard, this work aims to understand the teaching object in question: the sound value of letters, beyond literacy, its characteristics, and its nuances. Based on this, it is possible to adapt teaching activities to students' learning possibilities at each stage of the learning process, with a focus, of course, on teaching methodology, which focuses on the pedagogical practice of teachers. In other words, we can affirm that defining what is expected of students is intrinsically linked to all the concepts that guide daily educational work in the classroom. To undertake this work, we rely on theorists who have followed the didactic path and guide the work of understanding how learning occurs, as only through this methodological approach is it possible to adapt teaching to the learner's needs. With this in mind, we draw on the ideas of Ferreira and Teberosky (1986); Martins and Silva (1999); Lemle (1995); Morais (1998; 2006; 2007), etc. Regarding technical procedures, the research is called bibliographic and exploratory. It is bibliographic because it is considered mandatory in almost all types of scientific work, as it is based on previously developed material, consisting of books and scientific articles. Exploratory research, on the other hand, aims to increase the researcher's familiarity with the topic, which can be constructed based on hypotheses or intuitions.

Keywords:

Literacy. Meaning. Sound value.

1. Introdução

Este estudo piloto tem como propósito fomentar uma reflexão crítica acerca dos elementos que devem ser considerados ao se adotar as expectativas de aprendizagem como parâmetro para compreender o sentido atribuído pelos alunos às letras, em especial quanto à sua sonoridade e à sua forma gráfica. Nesse contexto, discute-se o valor sonoro das letras como instrumento pedagógico, visando oferecer subsídios ao docente para uma abordagem didática mais refinada, que contemple a articulação entre os sons da fala e a escrita alfabética. A investigação propõe o esclarecimento de conceitos fundamentais relacionados à fonologia e à ortografia, explorando as diversas formas de pronúncia e suas implicações na relação entre fonema e grafema, no processo de aquisição da linguagem escrita.

Na perspectiva delineada por Miriam Lemle (1995), é fundamental reconhecer que a sequência sonora articulada na fala constitui uma representação simbólica de um conteúdo mental, evidenciando a estreita correspondência entre forma acústica e significado. A autora assinala que determinadas combinações de unidades sonoras manifestam unidades de sentido, reforçan-

do a concepção de que o som, ao se vincular ao sentido, forma a base estrutural da linguagem.

Nesse contexto, Lemle concebe a palavra como uma fusão entre som e significado, desempenhando a função de elemento fundacional – o “tijolo” – da construção do pensamento verbal. Por esse viés, a aquisição da escrita requer do aprendiz não apenas o domínio gráfico, mas também a habilidade de segmentar a corrente da fala em unidades linguísticas, ou seja, palavras, que devem ser reconhecidas como entidades autônomas a serem transpostas para a linguagem escrita, demarcadas por espaços em branco. Trata-se, assim, de um processo cognitivo que articula percepção auditiva, abstração conceitual e competência linguística, indispensável à formação plena do sujeito letrado.

Nessa perspectiva, um dos problemas do aprendiz é captar o conceito de palavra, tendo em vista que isso precisa ficar bem claro na cabeça dele e talvez por isso seja possível afirmar que esse talvez não seja um grande entrave, já que a apreensão do conceito de palavra seja tão natural, não constituindo por assim dizer um problema, um entrave para o aprendiz, segundo Lemle (1995).

Outrossim, acrescentamos que, na fonologia, a palavra é definida como uma unidade linguística básica que pode ser falada ou escrita com significado próprio. Esta é composta por fonemas, que são as menores unidades sonoras distintivas de uma língua. A fonologia estuda como esses fonemas se combinam para formar palavras e como as palavras são organizadas em um sistema linguístico (Cf. Cardoso, 2009).

Acrescentemos, pois, que a maior dificuldade na apreensão da ideia de palavra seja a verificada na junção não convencional de palavras, denominada de hipossegmentação, em que geralmente o aprendiz escreve “uma-vez, repente, minhaavó etc.

Observamos, nesses exemplos, uma segmentação não convencional, na qual palavras autônomas e independentes na escrita, são unidas como se fossem uma só. E também pode ocorrer na forma hipersegmentada em que o aprendiz separa/divide morfológicamente uma palavra em partes menores, como, por exemplo, “a.migo” ao invés de “amigo”.

Esperamos que as explanações aqui apresentadas possam contribuir para uma maior compreensão tanto do que representam, efetivamente, as expectativas de aprendizagem no processo de ensino–aprendizagem, quanto do lugar que devem ocupar na ação educativa, contribuindo para a consolidação desses conteúdos nas séries iniciais do ensino Fundamental.

Do ponto de vista da metodologia, esse trabalho contou com apoio das pesquisas bibliográfica e exploratória. Dessa forma, a pesquisa quanto aos meios e fins é bibliográfica, e exploratória. Segundo alguns estudiosos, é exploratória, considerando que tem a função primordial de tornar mais familiar, ajudando o pesquisador a construir hipótese, culminado, assim, com a pesquisa bibliográfica, uma vez que essa se baseia em levantamento de material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas etc., conforme Marconi e Lakatos (2001).

O trabalho está assim estruturado: introdução, na qual apresentamos as premissas que norteiam a sua ideia, metodologia e estrutura; um desenvolvimento, em que apresentamos algumas orientações didáticas sobre o valor sonoro de letra e som, em seguida discutimos sobre norma ortográfica, tomando-a como uma convenção social e sobre ortografia propriamente dito, postulando na seção sobre ortografia como objeto de conhecimento necessário e fundamental para o domínio da língua escrita. Finalizamos com as considerações finais, buscando fazer uma síntese do trabalho e fechamos com as referências que serviram de base e fundamento para a consecução desse trabalho.

2. Orientações didáticas sobre o valor sonoro – letra/som

Inicialmente, destacamos a importância de se retomar a ideia de valor sonoro, tão utilizada por todos no processo de interpretação analítica de escritas. Essa ideia corresponde ao som que uma letra representa quando lemos em voz alta uma palavra.

Os linguistas ressaltam que quando se trata de uma análise fonológica, o som é responsável pelas distinções semânticas entre as palavras, ou seja, diferenças de sentido entre elas. Por exemplo, *mata, nata; tala e fala; folha e bolha; pata, bata; lata e cata*. Tratam-se de pares mínimos, que nada mais é do que um par de palavras ou frases em uma língua que se diferem em apenas um único som (fonema), mas que têm significados distintos. Esses pares são estratégias essenciais para distinguir os fonemas de uma língua, mostrando como a substituição de um único som pode alterar completamente o significado de uma palavra, o que na fonologia é conhecido como uma técnica de análise, para discriminar e identificar se aquele som é um fonema na língua.

Em outras palavras, letra e fonema não são a mesma coisa: letra é a representação gráfica do som; e fonema é elemento acústico; é a menor unidade de som de uma palavra, que pode, ou não, corresponder a uma sílaba.

Por exemplo:

- Escrevemos a palavra *táxi* com quatro letras, mas pronunciamos cinco fonemas: [ˈtaksi];
- escrevemos *aquele* com seis letras, mas pronunciamos cinco fonemas: [aˈkeli];
- escrevemos *casa* e *cedo*, mas pronunciamos [ˈkaza] e [ˈsedu];
- escrevemos *nata* e *anta*, mas o /n/ é um fonema apenas no primeiro exemplo. Em *anta*, o n não é um fonema; o fonema é /ã/, representado na escrita pelas letras A e N.

Podemos ressaltar ainda que, no âmbito da fonética e fonologia, existem duas formas de representar graficamente os fonemas. A primeira corresponde a uma notação específica da fonologia e da fonética nos estudos linguísticos – notação utilizada nos exemplos acima, que inclui uma combinação de letras e outros sinais específicos, que regularmente são grafados ou entre colchetes ([]) ou entre barras (/ /), como /n/ para indicar o fonema correspondente à letra N na palavra *novo*. A segunda forma gráfica de representar os fonemas corresponde à utilização de letras, típica das atividades de escrita regulares.

No processo de alfabetização, costumamos dizer que cada letra possui um valor sonoro; este é um dos aspectos da escrita que o aluno prende a partir do período da fonetização, conforme preceituam Ferreiro e Teberosky (1986). Como o próprio nome sugere, é o período em que a criança, na tentativa de compreender a natureza da escrita, descobre que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, entre o som do que se fala e o registro gráfico disso.

Sabemos que para compreender a natureza dessa relação, o aprendiz vai construindo diferentes ideias, dentre as quais destacamos que:

- 1) o registro gráfico de cada uma das emissões sonoras de uma palavra(as sílabas) estabelecendo correspondências entre cada uma delas a uma marca gráfica;
- 2) não se registra cada emissão sonora aleatoriamente, mas com marcas específicas – letras – regulares;
- 3) essa regularidade está relacionada ao valor sonoro convencionado para cada letra;
- 4) uma sílaba não é a menor unidade de uma palavra, sendo reanalisável em unidades ainda menores – os fonemas;
- 5) as marcas gráficas – as letras – devem, na verdade, corresponder aos fonemas realizados em cada emissão sonora;

6) uma sílaba pode ser registrada com uma, duas, três, quatro e até cinco letras;

7) o registro das letras acontece em uma ordem determinada, e não aleatoriamente;

8) um fonema pode corresponder a mais de uma letra (como em an-tes, quando o “an-” corresponde a um único fonema – /ã/);

9) uma letra pode corresponder a mais de um fonema, como em *táxi*, quando o “x” corresponde a /ks/;

10) que a regularidade de registro antes identificada – ou seja, que a ideia de corresponder a cada fonema uma única letra – possui exceções, que são definidas e controladas pela ortografia.

Por isso, é fundamental ressaltar que no processo de compreensão do sistema de escrita, os aprendizes não estabelecem relação entre todos os fonemas e as letras que os representam ao mesmo tempo ou de uma só vez; elas não identificam o valor sonoro de cada letra no mesmo momento. Ao contrário, esse aprendizado se dá de forma processual e paulatinamente.

Nesse sentido, é válido destacar que a identificação dos valores sonoros não é uma questão de percepção auditiva, fundamentalmente; quer dizer, não se trata de um aprendizado sensorial-perceptivo em si; mas, de um processo cognitivo mais complexo no qual dois aspectos estão implicados: identificar o traço que distingue uma emissão sonora de outra – característica intrínseca do fonema, que permite a distinção de sentido na palavra, sendo portanto, uma questão fonológica; e, fundamentalmente, compreender qual letra corresponde àquele som distintivo, àquele fonema; é um processo de estabelecer relação entre o fônico – som que se escuta - e o gráfico – letra que convencionalmente serve para representar aquele som ouvido.

Importa destacar, ainda, que a identificação dos fonemas acontece não por meio de exercícios fonéticos nos quais se tenta reproduzir um fonema isolado; ao contrário, considerando que o fonema é traço que distingue sentidos entre palavras, é no processo de escrita efetiva, quer dizer, escrita de palavras de uma lista, que pode ser o nome próprio e dos amigos e familiares, por exemplo, que a identificação dos fonemas vai acontecendo e se tornando possível no contato durante o processo de escrita.

A relação entre som e letra é arbitrária, ou seja, não há lógica que a regule e que a explique. Dessa forma, não há princípio geral a ser elaborado, mas uma correspondência a ser estabelecida entre desenho e som. Essa correspondência vai sendo estabelecida a partir da exercitação da produção escrita – ou seja, por meio da elaboração e reelaboração de escritas com senti-

do, por meio da análise de escritas conhecidas, por meio da validação da escrita que o aprendiz produziu, realizada por escritores proficientes.

Dessa forma, os valores sonoros de cada letra vão sendo identificado e construído paulatinamente.

No processo de exercitação da competência leitora e escritora, uma vez tendo descoberto que a sílaba não é a menor unidade da palavra - o que significa que uma letra pode não ser suficiente para representá-la, o aprendiz ao escrever pode identificar mais de um fonema na emissão sonora; no entanto, ele pode não identificar qual letra corresponde a cada um, ou a um deles, especificamente.

Às vezes, pode saber uma letra e não a outra; às vezes, pode não saber nenhuma. A sua estratégia, então, é usar letras que – naquele momento – considera possíveis. Essas letras, evidentemente, são do seu repertório, ainda que não tenha identificado o seu valor sonoro. Muito frequentemente, conforme Mesa (2008) –, utiliza a referência sonora do nome da letra para decidir, o que quase sempre dá certo, pois podemos dizer que é quase uma regularidade o nome da letra conter o som que ela representa, conforme preceituaam Martins e Silva (1999). No entanto, nem sempre isso é verdade: o “h”, por exemplo, muitas vezes, é utilizado pelas crianças em sílabas que contêm o fonema /g/, como em *gato*; o fonema /k/, por exemplo, pode ser escrito com a letra C, que não contém esse fonema no nome, mas o fonema /s/, presente em *sapo*.

Outrossim, são frequentes escritas alfabéticas que não contêm todas as letras necessárias como PLOTA, para *pelota*; ou BRENICE, para *Berenice*, porque é possível que a criança considere desnecessário colocar a vogal, já que o nome da letra a contém.

Por isso também encontramos escritas como PASSARIO, para *passarinho*; ou VETINADOR para *ventilador*: porque, quando não conhece a letra que corresponde ao som que ouve, que pode distinguir uma emissão sonora de outra, a criança, quase sempre, omite a(s) letra(s) ou a substitui por alguma que considera possível.

Além disso, conforme mostram os estudos de Mesa (2008), duas situações podem acontecer:

a) a capacidade de reconhecer fonemas e relacioná-los com as letras não está diretamente relacionada com a capacidade de as crianças ordenarem as letras ao escrever;

b) quando se trata de escrever palavras que contenham as sílabas de padrão complexo (CCV), por exemplo, as crianças costumam alternar entre

as diferentes consoantes que constituem o ataque; isto ocorre não porque não identifiquem o fonema, mas porque no processo de compreensão da escrita ao reconceitualizar a sílaba e compreenderem que pode ser constituída por vogais e consoantes, adotam um padrão para ela que corresponda ao mais frequente na língua, o padrão CV. Quando isso acontece, as crianças parecem tornar-se menos receptivas à ideia de romper com esse padrão e acrescentam mais letras à sílaba e/ou interferem na ordem estabelecida.

Vale destacar, neste momento, a necessidade de, ao encontrarmos escritas como TAPT – para *tapete* –, podendo, analisarmos essa escrita dentro do conjunto de escritas que a criança produz, porque tanto pode ser uma escrita silábico-alfabética, quanto alfabética: o que vai definir qual é a hipótese, é a análise das demais escritas, pois a criança tanto pode ter omitido os E da 2ª e 3ª sílaba da palavra porque considera que o E já constitui a sílaba, ou porque está escrevendo silábico-alfabeticamente mesmo.

Se retomarmos a escrita VETINADOR – para *ventilador* – veremos que há a ausência de marca gráfica de nasalização. A possibilidade de nasalizar dessa forma existe na língua portuguesa, conforme verificamos em *caneta*, quando pronunciada como [kã'neta]; ou como observamos em *banana*, quando pronunciada como [bã'nãna]. No entanto, dependendo da variedade linguística regional, estas palavras também podem ser pronunciadas como [ka'neta] e [ba'nãna], embora conservem uma mesma ortografia. Essas ocorrências nos mostram que na nossa língua é possível nasalizar uma vogal, sem que isso seja indicado graficamente.

Ressaltemos ainda que, quando a letra N ocorre posteriormente a uma vogal, pode provocar a nasalização dessa vogal, mesmo que não seja grafada na mesma sílaba. A pronúncia da palavra e, dessa forma, e presença – ou não – da nasalização, nesses casos, é decorrente da variedade linguística do falante. No caso da palavra acima, no entanto, a escrita correta é VENTILADOR; quer dizer, a nasalização é marcada pelo “N” pós-vocálico.

E aqui chegamos à segunda ideia importante dessa discussão: a de ortografia. A ortografia deve ser concebida como uma norma, devendo ser entendida como uma convenção social, mas vista como norma necessária para superar as limitações da notação alfabética, devendo ser tratada também como objeto de conhecimento em si. Segundo Moraes (2002) para se colocar em prática, um ensino voltado à explicação dos conhecimentos sobre a ortografia, é necessário que o docente substitua o treino pela reflexão ortográfica.

3. A Norma Ortográfica: uma convenção social

De acordo com o dicionário Houaiss (2001, *on-line*) ortografia é um “conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, processos fonológicos (...), os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções”.

Contudo, na perspectiva linguística e pedagógica, ortografia, aqui, é tratada como uma convenção social, passível de modificações e alterações ao longo dos tempos, com vistas a padronizar a forma escrita, evitando, assim, diversas maneiras de escrita dentro de uma mesma língua. (Sampaio et al, 2003).

Conforme entendimento de Zorzi (2006) a linguagem desempenha papel importante e essencial para o desenvolvimento global do aprendiz, sendo considerada um dos objetivos essenciais da educação. “Por esta razão ela se torna uma das metas iniciais prioritárias da escola que é a de alfabetizar, ou seja, levar o aluno a dominar a linguagem escrita para que, por meio dela, ele possa alcançar conhecimentos, assim como expressar-se.” (Zorzi, 2006, p. 32).

Nessa ótica, a norma ortográfica do português tem em vista diferenciar o que nela pode ser aprendido por meio da compreensão – em função das regras – e que precisa ser, de fato, memorizado. Acreditamos, enfim, que, ao avançar no entendimento que temos da norma ortográfica, podemos, como professores, optar por estratégias que ajudem nossos alunos a aprendê-la de forma mais eficaz e prazerosa.

Ao fazermos uma retrospectiva, verificamos que na Roma e na Grécia antigas, já existia tendência de buscar respeitar o princípio fonográfico, segundo o qual a ortografia deveria estar o mais próxima possível da pronúncia das palavras. Consoante ideias de Moraes (2007, p. 14), “apesar das boas intenções, isso envolvia um problema sem solução perfeita: se diferentes falantes de uma mesma língua – pertencentes a regiões, grupos socioculturais e épocas diferentes, pronunciam de forma distinta as mesmas palavras”, isso gerava a busca de uma correspondência “limpa” entre maneira de falar e escrever, já que partiria sempre de uma pronúncia idealizada, tomada como padrão.

Além disso, temos há muitos séculos a defesa de um ‘princípio etimológico’, conforme este princípio as palavras provenientes de outra língua deveriam preservar as grafias que tinham nas línguas de origem. Dessa forma, no caso de línguas como português, francês e espanhol, as formas latinas e gregas seriam candidatas especiais à manutenção de suas notações originais,

gerando, assim, uma desobediência do princípio fonográfico (Cf. Morais, 2007).

Por fim, nessa disputa de perspectivas diferentes, a história de evolução das normas ortográficas das línguas mencionadas revela que não só houve um “casamento” dos dois princípios (fonográfico e etimológico), como tendeu a incorporar formas escritas que surgiram por mera tradição de uso.

Na percepção de Morais (2007, p. 14), “tudo em ortografia precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História”. Morais (2007) ressalta que a separação das palavras no texto, com espaços em branco, é uma invenção recente, bem como o emprego sistemático de sinais de pontuação. E Até o século XVIII, quando predominava a leitura em voz alta, cabia ao leitor “preparar” sua leitura, definir como iria segmentar o texto, em virtude de haver poucos sinais de pontuação.

Nesse aspecto, Morais (2007, p. 15) enfatiza que na língua portuguesa, “a norma ortográfica envolve não só a definição das letras autorizadas para escrever-se cada palavra, como também a segmentação destas no texto e o emprego da acentuação”. Morais (2007) acrescenta que no caso da “ortografia as convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando sua qualidade em termos de “aproximação” do esperado (Cf. Morais, 1998; Silva, 2004).

Nesse aspecto, a norma ortográfica é uma convenção que contém regras com irregularidades e regularidades, embora muitas pessoas pensem que a ortografia só serve para dificultar a tarefa de quem escreve. É verdade que a ortografia tinha um certo ideal: atribuir a cada letra do alfabeto um único som, sendo assim, seria possível abrir mão da norma ortográfica, mas logo percebemos que isso não é possível, pelos critérios a seguir delineados.

Antes de mais nada, precisamos entender que a escrita alfabética representa “coisas inestáveis”, como assevera Morais (2007, p. 15) baseia-se na oralidade, nas palavras orais. Como sabemos, as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram os primeiros colonizadores. Basta observarmos diferentes falantes de nossa língua, na pronúncia que fazem ou realizam determinadas palavras como, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/ (Cf. Morais, 2007, p. 15). Notem que se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. E se fosse um texto longo, verificaremos que o mesmo problema ocorreria com muitas palavras, isso implicaria um enorme trabalho para os leitores, já que não poderiam identificar os vocábulos escritos valendo-se de formas “fixas”, armazenada em nossa mente.

Segundo Morais (2000, p. 158), embora seja comum dizer que numa escrita alfabética as letras representam as “unidades sonoras mínimas”, ou seja, os fonemas, é preciso entender “que esses não são exatamente unidades com uma identidade estável”. Do ponto de vista teórico, numa língua só se constitui um fonema se, em oposição a outro fonema, produz mudanças de significado. Por exemplo, /t/ e /d/ são dois fonemas em português, em que as diferenças sonoras entre /tela/ e /dela/ constituem diferenças de significado. Ao passo que “variações no início da mesma palavra pronunciada como /tchiô/ e /tiu/ constituem um único fonema, visto que seu significado principal continua o mesmo: aquele que é irmão do pai ou da mãe de alguém” (Morais, 2007, p. 16). A partir daí, é importante reconhecer que a notação alfabética traduz para o papel coisas que, por essência, não têm sempre “um jeito único de ser.” Dessa maneira, ao estabelecer uma única forma gráfica de ‘tio, por exemplo, a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, posamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de fazer a leitura desta em voz alta, tendo, assim, a liberdade de continuar usando pronúncias distintas.

De outro modo, a fixação de formas escritas únicas, estabelecida pela ortografia, não se limita à dimensão sonora ou fonológica. Além de servir para “cristalizar na escrita o que varia na modalidade oral, a norma ortográfica permite que palavras com significados vinculados, mas com variações na pronúncia de certos segmentos, permaneçam irmanadas”, como enfatiza Morais (2007, p. 16). Nesse aspecto, ao grafar com a mesma letra ‘C’ os sons /k/ e /s/ das palavras *médico* e *medicina*, a norma ortográfica contribui para preservar, na escrita, a relação semântica que une tais palavras.

3.1. Ortografia: um objeto de conhecimento necessário

Como sabemos, do ponto de vista diacrônico, a maioria das línguas com notação alfabética só passou a ter uma norma ortográfica depois de algum tempo, em função do qual se estabeleceu um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever as palavras (Cf. Morais, 2007). E do ponto de vista do aprendizado individual, se deu algo parecido, pois inicialmente, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, somente depois e paulatinamente, vão internalizando a norma ortográfica.

Dessa feita, na alfabetização de um indivíduo – criança, jovem ou adulto – é necessário, antes de mais nada, segundo Morais (2007, p. 17), “compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais”.

Mas para isso, o aprendiz precisa compreender que “o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo”, que este não pode inventar letras e que só poderá usar aquelas letras que, de fato, “são utilizadas por quem já sabe ler e escrever” (Morais, 2007, p. 17).

Assim, para Moraes (2006), o aprendiz precisa compreender, também, que a escrita alfabética é uma notação que representa os segmentos sonoros das palavras, e não seus significados ou as características físicas dos objetos que elas nomeiam, e em razão disso, para registrar a pauta sonora das palavras, “colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos” (Morais, 2007, p. 20). Além disso, deverá compreender, ainda, quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem figurar, devendo observar, também, os valores sonoros que podem assumir.

Portanto, ao perceber a tarefa complexa desse emaranhado de relações, “é absolutamente natural que o aprendiz escreva coisas como *MININU ou *CAZA” (Morais, 2007, p. 17). Apesar disso, essa maneira de escrever é um indicio de que este já compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, que constitui objeto de conhecimento. Embora “desconheça as restrições desse outro objeto de conhecimento que é a norma ortográfica”, como assevera Moraes (2007, p. 17), isso demonstra que o que lembramos, é convencionado, arbitrado e socialmente negociado, além de prescrito como forma única a ser seguida. (Cf. Moraes, 2006).

Então, por ser um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, a escola deve ensiná-lo de modo sistemático, ao invés de “deixar o aluno entregue a sua própria sorte”, como assevera Moraes (2007, p. 18). Embora, com o tempo, ele venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho, a escola deve planejar esse tipo de ensino, devendo ser oportuno e essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado este objeto de conhecimento, ajudando os alunos a reconstruí-lo permanentemente.

3.2 A norma ortográfica do português: regularidades e irregularidades

Vários estudiosos e pesquisadores têm se dedicado a estudar a ortografia, e muitos têm contribuído na elaboração de critérios de classificação

para aspectos relativos aos erros de ortografia verificados na escrita dos alunos. Morais (2006) classifica a norma ortográfica da língua portuguesa em regularidades e irregularidades, o que quer dizer que há palavras que seguem regras básicas e outras que somente através da memorização é possível o usuário reter. Para discutir sobre regularidade e irregularidade, nos apoiamos no proposto por Morais (2006), que considera esses dois tipos de dificuldades ortográficas as mais comuns e que mais afetam os aprendizes. Dentro dessa classificação, o autor apresenta, ainda, uma subclassificação das dificuldades ortográficas regulares, como demonstrado a seguir.

Regulares: são aquelas que apresentam algum parâmetro de regularidade quanto a sua escrita ortográfica. Elas se subdividem em:

R1) Regulares diretas: são as palavras que apresentam letras cuja relação com o seu som é biunívoca, ou seja, cada letra tem um único representante sonoro, independentemente da posição na palavra que ela vai aparecer. As letras que têm relação uma com o seu som são representadas por: b, d, p, t, f e v. Exemplos: (*bola, cabide, cabo, brasa, blusa sob*), (*data, bandeira, pedra, advogado*), (*pato, capote, mapa, prata, pluma apto*), (*tolo, batuque bota, trato, ritmo, habitat*), (*faca, refinado, café, fraco, flamengo*) e (*vaca, cavaço, cova, livro*).

R2) Regulares contextuais: são aquelas palavras em que certas letras ou dígrafos vão ser escritos, conforme o contexto, isto é, o uso de uma determinada letra vai depender de quais outras letras compõem a palavra. São variadas as situações deste tipo de regularidade. Por exemplo, para usar o *r*, há algumas situações (contextos) regulares: com som *forte* sempre se usa um só “r”, no início da palavra (*ralo*), no começo da sílaba precedida de consoante (*Henrique, honra*) e no fim da sílaba (*carta*) e usa-se “rr” se este som forte vier entre duas vogais (*serrote, carro*), já o som *brando* (*vibrante*) usa-se um só “r” (*caro, braço*).

R3) Regulares morfológico-gramaticais: ocorre quando certas letras vão ser escritas de acordo com a categoria gramatical, isso significa dizer que, para dominar a regra e conseqüentemente a sua escrita exige que o aprendiz compreenda alguns elementos que compõem as palavras – os morfemas – como prefixos, sufixos e desinências. Um exemplo seria a opção pelo uso do “s” (com som de “z”) ou “z” diante do sufixo (“-inho”), em que a regra prevê o uso de *s* se a palavra de origem já tiver “s” no fim do seu radical (*mesinha, casinha, vasilho*) e “z” nos demais casos (*anelzinho, pazinha* etc.). Já quanto à utilização dos sufixos “-ez/-eza” será sempre grafados com “z” em substantivo abstratos derivados *magreza* (*magro*), *pobreza* (*pobre*) *maciez* (*macio*), *invalidez* (*inválido*) e o uso de sufixo *ês/esa* sempre escrito

com *s* quando o adjetivo indicar a origem da pessoa como em português (Portugal), francesa (França).

Além do mais, a regra morfológico-gramatical é aplicada, ainda, aos morfemas que indicam as flexões do verbo como, por exemplo, o uso “*r*” no fim de todos os infinitivos (cantar, beber, partir, por), do uso do “-ão” em flexões de terceira pessoa do plural do futuro do presente do indicativo (cantarão, beberão, partirão) em oposição ao uso de “am” indicador de terceira pessoa do plural dos outros tempos verbais (cantam, cantaram, cantavam, cantariam), bem como o uso do “ss” em todas as formas do pretérito imperfeito do subjuntivo (cantasse, bebesse, partisse) e como em todas as formas de terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo onde utilizamos o “u” e não o “o” (cantou, bebeu, partiu), observando sempre a regularidade do verbo.

- a) **Irregulares:** são aquelas em que a grafia dos vocábulos de certas letras não é regida por nenhuma regra. Nesse caso, a única solução é a memorização da grafia dessa palavra. Os exemplos mais comuns é a opção entre “x” e “ch” (*xale*, *chave*, *xícara*, *chave*, *xerife*, *chefe*, *xucro*, *chuva*), os vários usos sons do /s/ dados por “s” (*seguro*), “c” (*cidade*), “x” (*auxílio*), “ss” (*clássico*), “sc” (*piscina*), “sc” (*desça*), “z” (*paz*) e “xc” (*exceto*). A utilização do “h” ou não no princípio da palavra também gera dúvida (*habitual*, *herança*, *hilarário*, *horta*, *humilde*), entre outras inúmeras ocorrências.

É corriqueira a escrita de certas palavras em não conformidade com a ortografia. Isso se dá, em alguns casos, pela troca de determinadas letras por outras, pois, nesse caso, o aluno não se dá conta que há uma regularidade na escrita de determinada letra, grafando, desse modo, erroneamente; em outras situações, já em outras, o aluno depara-se com palavras em que não há um princípio gerativo para usar determinada letra, levando-o a errar a escrita ortográfica.

Contudo, devemos entender que, tanto as palavras que apresentam regularidades como as que são grafadas arbitrariamente, podem causar dificuldade para o aluno, porém tais dificuldades devem ser superadas ou minimizadas com apoio e treino ortográfico, realizado através de uma reflexão, pois é fazendo o aprendiz refletir sobre o que aprende é possível o aprendizado acontecer com eficácia.

Ressaltemos aqui uma pergunta que se coaduna com a proposta desse trabalho, que é a que fora realizada por Morais (2006, p. 52) em um dos seus mais importantes trabalhos, qual seja: “quando começar a ensinar ortografia?”. Na concepção de Morais (2006, p.53), a introdução do ensino sistemático de ortografia requer tempo “para que as crianças compreendam o

sistema de escrita alfabética, isto é, o valor sonoro das letras e possam ler e escrever sozinhas pequenos textos. [...], nessa fase, elas cometerão muitos erros, mas isso é absolutamente natural.” Como decorrido alhures, se o aluno não tiver a noção e compreenda o valor sonoro de cada letra, a aprendizagem é prejudicada, não podendo fazer reflexão sobre o que ele apreende e aprende de fato.

Por isso, o ensino de ortografia deve envolver a exploração de regularidades e a discussão sobre as irregularidades. Os autores, dentre eles Moraes (2006), aconselha que o trabalho com regularidades pode incluir atividades de observação, comparação e classificação de palavras. Ao passo que o ensino de irregularidades requer atividades de memorização e reflexão sobre a origem e o uso das palavras. Além disso, ele sugere e aconselha o “ditado iterativo”, dentro do qual discute coletivamente as possibilidades de grafia, o que para o autor, é uma estratégia eficaz.

E mais: não podemos esquecer que a aprendizagem da ortografia deve recorrer também à memória, pois daí advém o estímulo à leitura, que é outro ponto fundamental para aquisição da língua escrita, visto que uma vez em contato com as palavras, muitas delas vão sendo assimiladas e tornando-se familiares ao aluno, ao ponto de este não precisar recorrer a nenhuma regra, mesmo que esse vocábulo seja regido por alguma delas. Dessa forma, no tocante ao aspecto da leitura como ponto de apoio à aprendizagem da ortografia Zorzi *et al.* (2020) afirma:

Quanto mais hábil um leitor se torna, menos dependente ele fica em termos de ter que analisar com detalhes as palavras, principalmente aquelas com as quais está mais familiarizado. Neste caso, estratégias de antecipação e de reconhecimento mais global das palavras permitem uma leitura menos dependente do contexto, dando rapidez ao processo de decodificação, com ênfase no significado do texto, e não na forma ou detalhes das palavras. (Zorzi *et al.*, 2020, p. 11)

Embora Zorzi (2020) faça essa afirmação, ele não é unidirecional, pois contra-argumenta, dizendo que somente o pleno contato com a leitura é o único fator para o sucesso ortográfico, não é somente ela que aproxima o aluno de uma escrita da norma ortográfica. Nesse contexto, ele ressalta que:

[...] ler muito, embora tenha uma correlação com escrever bem, pode não ser uma atividade suficiente para garantir o domínio da ortografia. A sugestão que este trabalho deixa é a de que situações voltadas para a compreensão e o domínio da ortografia sejam criadas e desenvolvidas de modo sistemático. O objetivo deve ser o de levar as crianças a analisar e refletir sobre a língua escrita uma vez que elas não dependem somente de habilidades de memória, mas sim da compreensão de seus aspectos criativos e gerativos. (Zorzi *et al.*, 2020, p. 12)

Em síntese, Zorzi (2020) finaliza acrescentando que esses são alguns dos aspectos que concorrem para um ensino-aprendizagem mais consciente e sistemático da ortografia. Entretanto, o aspecto que mais contribui para uma aprendizagem positiva de ortografia, é o diagnóstico, devendo ser também um processo contínuo e permanente de ensino da escrita ortográfica.

4. Considerações finais

A identificação e apreensão do valor sonoro de cada letra é a base para o conhecimento e aprendizagem em ortografia, para isso, é necessário fazer um bom trabalho didático, para que o aluno discrimine bem a relação letra e som. Como já dito, a relação entre letra e som é arbitrária, visto não existir uma lógica que regule e explique isso. Por essa razão, não há princípio a ser elaborado, mas uma correspondência entre desenho e som. A partir de então, tal correspondência pode ser construída com atividades de produção escrita de pequenos textos, enunciados e que façam sentido para o aluno, assim, ele vai construindo e validando seu conhecimento e aprendendo o valor sonoro que tem cada letra no âmbito do seu texto.

Em linhas gerais, o aluno precisa entender que as palavras da Língua Portuguesa no seu aspecto ortográfico se organizam em dois eixos – o das palavras regulares e das irregulares. O conhecimento desses dois aspectos ortográficos facilitará e muito o aprendizado, uma vez que o aprendiz saberá o que deverá memorizar e o que pode ser estimulado com bases naquelas regularidades, conforme proposto por Moraes (2003).

Por fim, defendemos a importância da ortografia em sala de aula, discutindo sua concepção, sua importância e seus entraves e, o mais significativo de tudo, pensar o ensino de ortografia de maneira que os alunos reflitam sobre o que é regular e irregular na escrita, mostrando os caminhos e procedimentos que os conduzam à escrita ortográfica.

De outro modo, propor o ensino de ortografia através de exercícios de cópias e memorização, é um pensamento errôneo e desvirtuado de como se deve ensinar, visto que assim o aluno não é levado a refletir sobre o que aprende. Agir dessa forma é perpetuar velhos paradigmas que não possibilitam a capacidade de o aluno conseguir refletir sobre seu objeto de aprendizagem, de montar suas hipóteses na construção do conhecimento sobre a ortografia da sua língua e consequentemente da relação letra e som, pois sem dominar o valor sonoro que cada letra possui fica difícil apreender as relações plurivocas que elas têm, dependendo do contexto e

uso. Saber isso, é possivelmente a redenção do aprendizado consciente e seguro para o alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Denise Porto. *Fonologia da língua portuguesa*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed; 1986.

HOUAISS A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Editora Objetiva. 2001.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MANN, V. Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of learning Disabilities*, 26 (4), p. 259-69, 1993.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 5. ed. rev., ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, Ano 1 (XVII), p. 49-63, 1999.

MESA, C. Z. *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos*. 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Ortografia: o que temos descoberto sobre este objeto de conhecimento? O que é preciso ainda investigar?* *Educação em Revista*, v. 1, n. 31, p. 153-69, Belo Horizonte, 2000.

_____. *A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? Como está organizada?* In: SILVA, A. da; MORAIS, A.G. de; MELO, K.L.R. de (Orgs). *A ortografia na Sala de aula*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAMPAIO, Maria Nobre *et al.* *Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas: proposta de um modelo clínico e educacional*. São José dos Campos: Pulso, 2013.

SILVA, A. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. In: Reunião Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27. [*Anais...*], Caxambu: ANPEd, 2004 (CD-Rom).

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

_____. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALLUF, M.I. (Org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006.

_____. *et al. A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas*. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4880/3605>. Acesso em: maio de 2020.