

Proposições didáticas para a compreensão dos padrões silábicos do português¹

Didactic propositions for understanding the syllabic patterns of Portuguese

Silvana Santos Damasceno Nascimento², Juliana Ludwig Gayer³
Universidade Federal da Bahia - Brasil, Universidade Federal da Bahia – Brasil

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida, em 2019, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia, cujo objetivo foi apresentar uma proposta de intervenção pedagógica com vistas a minimizar os índices de desvios ortográficos motivados por sílabas complexas. A discussão teórica centra-se na teoria da sílaba (Collischonn, 2010) e em postulações sobre o aprendizado da escrita (Soares, 2018; Mollica, 2003). A metodologia consistiu na aplicação de avaliação diagnóstica a alunos do sexto ano de uma Escola da Rede Municipal de Lauro de Freitas, na Bahia. Os dados coletados evidenciaram inúmeros problemas relacionados à escrita ortográfica, sendo 39,02% correspondentes a dificuldades na grafia de palavras de padrão silábico complexo. Os dados orientaram a elaboração das atividades pedagógicas que trouxeram como resultados a diminuição dos desvios motivados por sílabas complexas e maior predisposição dos alunos para automonitorar seus textos escritos.

PALAVRAS-CHAVE:

Desvios ortográficos. Sílabas complexas. Fonologia. Ensino.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a research developed in 2019, within the scope of the Professional Master Degree in Languages of the Federal University of Bahia, whose objective was to present a proposal for pedagogical intervention with a view to minimizing the rates of orthographic deviations motivated by complex syllables. The theoretical discussion focuses on the syllable theory (Collischonn, 2010) and on postulations about learning to write (Soares, 2018; Mollica, 2003). The methodology consisted of applying diagnostic evaluation to sixth-grade students at a Municipal School in Lauro de Freitas, in Bahia. The data collected showed numerous problems related to orthographic writing, with 39.02% corresponding to difficulties in spelling words with a complex syllabic pattern. The data guided the elaboration of the pedagogical activities that resulted in the reduction of deviations motivated by complex syllables, and a greater predisposition of students to self-monitor their written texts.

KEYWORDS:

Orthographic deviations. Complex syllables. Phonology. Teaching.

Recebido em: 26.06.2020

Aceito em: 02.11.2020

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² E-mail: silvana_suca@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4492-1720>

³ E-mail: julianaludwig@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1176-8627>

1. Introdução

A cultura escrita, quando comparada à fala, possui uma história recente na sociedade, mas, uma vez presente nas práticas sociais de determinado povo, ela se impõe como indispensável. A partir do domínio da modalidade escrita de determinada língua, possibilita-se ao indivíduo a apropriação dos bens sociais e culturais historicamente construídos. Segundo Marcuschi (2001), a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. Nesse contexto, surge a importância da escola para a sociedade, que a reconhece como a instituição responsável e habilitada para ensinar ao indivíduo a tecnologia da escrita, o que se dá, inicialmente, através da alfabetização.

Infelizmente, as escolas brasileiras, sobretudo as públicas, têm se destacado negativamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência escrita de seus estudantes. Pesquisas apontam que, embora o Brasil tenha apresentado um decréscimo progressivo das taxas de analfabetismo entre os séculos XIX e XX, o número de brasileiros analfabetos aumentou. Tais fatos podem ser ratificados a partir de dados obtidos em avaliações sistêmicas diversas (SAEB, ENEM e PISA⁴) sobre o desempenho de leitura e de escrita dos estudantes brasileiros. O objetivo desses diferentes exames é medir os resultados da Educação Básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos no que tange à leitura e à escrita.

Segundo relatório PISA de 2000, os estudantes brasileiros são os que apresentaram o pior resultado, quando comparados a estudantes de outros 32 países. Já nas provas de redação do ENEM, os estudantes atingiram um desempenho mediano de 51,52% (52% em 2001, 55,99% em 2007) nas questões objetivas. Rojo (2009) afirma que os resultados obtidos nas avaliações sistêmicas denunciam um grande problema: tais resultados evidenciam o quanto a escola brasileira (pública e privada) tem falhado no desenvolvimento das práticas de letramento, sobretudo no que diz respeito à ação de alfabetizar.

Diante desta realidade, têm sido frequentes, nas últimas décadas, as discussões teóricas acerca do desdobramento de pesquisas linguísticas no contexto escolar. Nesse cenário, o letramento, compreendido aqui como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, ganha notória importância em meio a essas discussões

⁴ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

teóricas, já que o nível de letramento pode conferir maior ou menor inserção do indivíduo nas práticas sociais mediadas pela escrita.

O desenvolvimento e a execução de práticas de letramento escolar exitosas têm motivado organismos acadêmicos a adotarem práticas de formação docente nesta direção. Um exemplo dessa ação pode ser observado no Mestrado Profissional em Letras da UFBA – PROFLETRAS. O programa, oferecido em rede nacional, é voltado à especialização de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental da Rede Pública e tem por objetivo melhorar o desempenho linguístico dos estudantes a partir do desenvolvimento de práticas de letramento inovadoras que abarquem ações de leitura, escuta, produção de textos e oralidade⁵. Durante a formação no Mestrado Profissional, as discussões teóricas devem reverberar em situações didáticas a serem desenvolvidas nos inúmeros contextos de sala de aula.

Sob tal perspectiva, as linhas descrevem um trabalho de intervenção na prática pedagógica, desenvolvido no ano de 2019, que teve por objetivo minimizar os índices de desvios ortográficos motivados por sílabas complexas em textos de estudantes do sexto ano de uma Escola da Rede Municipal de Lauro de Freitas (BA). Para desenvolver este trabalho, foi imprescindível o conhecimento sobre fonologia da língua, sobretudo dos aspectos relacionados à teoria da sílaba. O texto está organizado em quatro seções: na primeira, discute-se brevemente sobre alfabetização, período escolar no qual ocorre a aprendizagem inicial da língua escrita; na segunda, são tecidas algumas considerações teóricas sobre sílabas complexas, processo fono-ortográfico para o qual foram direcionadas as proposições didáticas discutidas neste texto; na terceira, são apresentados os aspectos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa (objetivos, participantes, metodologia e abordagem didática) e seus principais resultados; e, na última seção, são apresentadas as considerações finais.

As reflexões teórico-metodológicas aqui defendidas foram desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS (UFBA) e possibilitaram redimensionar o olhar sobre a fonologia e o ensino, promovendo aproximações entre aquela ciência e as práticas de letramento escolar.

2. O processo de alfabetização

Sabe-se que, embora haja espaços outros na sociedade em que o processo de iniciação de aquisição das primeiras letras possa se dar, a escola ainda é a principal agência alfabetizadora. Mas

⁵ Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 14 mai. 2020.

a alfabetização está longe de ser um o processo simples. Segundo Rojo (2009), conhecer a mecânica ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações complexas que se estabelecem entre as letras da escrita (grafemas) e os segmentos que elas representam (fonemas).

O aprendizado da escrita ortográfica pelas crianças é um processo longo e complexo. No contexto das escolas públicas, as dificuldades são ainda maiores em função de inúmeros fatores, dentre os quais se destacam os de ordem social e econômica.

Embora documentos oficiais estabeleçam que a alfabetização deva ocorrer durante os primeiros anos do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), nas escolas públicas, conduzir estudantes ao aprendizado e domínio da modalidade escrita da língua constitui grande desafio para os professores, tanto das séries iniciais quanto das séries finais do Ensino Fundamental.

A alfabetização é um processo que se desenvolve de forma lenta e gradual no qual estão envolvidas inúmeras práticas de leitura e escrita. Neste processo, é necessário reconhecer que há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser utilizadas no intuito de possibilitar ao aluno pontos de partida para seu aperfeiçoamento associado ao desenvolvimento de seu raciocínio linguístico (SIMÕES, 2006). O trabalho com a consciência fonológica é de grande relevância, nesta abordagem, uma vez que permite explorar os saberes linguísticos dos alunos como um capital simbólico.

Seara *et al.* (2015, p. 166) definem consciência fonológica como “a capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua”. De acordo com as autoras, essa capacidade metalinguística compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas) e a consciência de que essas unidades podem ser repetidas na língua. Outro aspecto importante é a definição da consciência fonêmica, que segundo Seara *et al.* (2015, p. 172) pode ser entendida como “a capacidade de reconhecer e manipular fonemas das palavras que constituem a língua” através de cinco habilidades: apagamento de fonemas, combinação de fonemas, identificação de fonemas, segmentação (ou decomposição) de fonemas e invariância (ou reversão) de fonemas.

O desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam o uso da consciência fonológica dos estudantes durante o aprendizado da escrita requer do professor conhecimentos acerca da fonologia e da estrutura da língua. Sob esta perspectiva, os saberes sobre a formação da sílaba no português não devem ser ignorados, tendo em vista o papel que a estrutura silábica desempenha

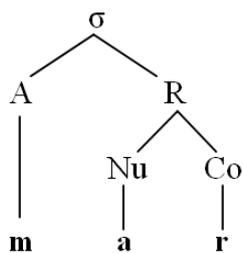
na fonologia das línguas, como pontua Collischonn (2010).

3. O olhar sobre as sílabas complexas

Sílaba pode ser definida como “o conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada” (SIMÕES, 2006, p. 27), e, enquanto entidade sonora, sua apreensão só é possível na língua oral e só é captável materialmente pelos ouvidos. Roberto (2016, p. 70) define sílaba como “a estrutura fundamental, na base de todo agrupamento de fonemas da cadeia da fala. Esta estrutura se fundamenta sobre o contraste entre os fonemas, tradicionalmente, chamados de vogais e consoantes”.

Na perspectiva da teoria fonológica, as línguas se organizam silabicamente de formas distintas a partir da combinação dos fonemas em padrões que se repetem caracterizando a estrutura silábica de cada idioma. Collischonn (2010), ao discorrer sobre a formação da sílaba, explica, através da teoria métrica, a existência de estruturas silábicas internas que se organizam em ataque (A) e rima (R), como pode ser observado no esquema abaixo:

Figura 1 – Estrutura interna da sílaba pela teoria métrica



Fonte: Adaptado de Collischonn (2010, p. 100).

Na teoria métrica, o ataque (A) corresponde ao fonema que antecede a vogal, ocupando a porção inicial de uma sílaba; a rima (R) é formada por um núcleo (Nu), preenchido obrigatoriamente por uma vogal no português; e a coda (Co) corresponde à posição ocupada pelo segmento pós-vocálico. Qualquer categoria pode ser vazia, exceto o núcleo, ou seja, nem toda sílaba terá ataque ou coda, mas a presença do núcleo é obrigatória. O preenchimento (ou não) das posições de ataque e coda determinará se a sílaba será de natureza (a) simples: a constituição de sua base é formada por um único fonema, logo uma vogal; (b) complexa: constituída por mais de um fonema cujos arranjos poderão se dar de variadas formas (VC, CV, CVC, CCVC, etc.). Segundo Collischonn (2010), o molde silábico do português, que determina os números mínimo e máximo

de segmentos permitidos na estrutura silábica, pode variar, dependendo de escolhas na análise fonológica realizada, de um (V) a cinco elementos (CCVCC, como em “transporte”, e CCVVC, como em claustro). Percebemos, então, que o ataque e a coda podem ser preenchidos por uma ou duas consoantes no português, como em “lar” (CVC), “três” (CCVC) e “monstro” (CVCC), além de também serem ocupados algumas vezes por semivogais, como em “aula” (VV) (COLLISCHONN, 2010, p. 115). Nesse sentido, algumas análises consideram que a semivogal é uma variante do fonema vocálico, sendo produzida no contexto em que não ocupa núcleo de sílaba, ou seja, quando ocupa a posição de ataque ou coda.

Em relação aos constituintes silábicos complexos, formados por mais de um segmento, há algumas restrições de combinação. Collischonn (2010) adverte que, na posição de ataque complexo, as sílabas do português são constituídas por uma consoante obstruinte (/p/, /b/, /f/, /v/, /t/, /d/, /k/, /g/) seguida de uma consoante líquida (/l/ ou /r/), porém nem todas as sequências combinatórias com as referidas consoantes são permitidas. Não encontramos casos, por exemplo, dos encontros *dl, *sl, *zl, *sr, *zr, *jl, *zl, *jr, *zr. Já o encontro /vr/ não ocorre em início de palavra, e /vl/ é encontrado apenas em alguns nomes, que são empréstimos, segundo a autora.

As restrições para a coda, em português, seguem em alguma medida o que encontramos na segunda posição do ataque complexo, pois, de acordo com Bisol (2013), as duas posições podem ser preenchidas por segmento [+soante]⁶, sendo que a segunda posição do ataque complexo permite elemento [+soante] e [-nasal] – consoantes líquidas, como vimos –, e a coda permite um segmento [+soante] ou /S/. Dessa forma, pode-se dizer que os segmentos permitidos na coda constituem as líquidas, a consoante nasal (representada fonologicamente pelo arquifonema /N/), as fricativas (representadas por /S/), além das semivogais. Quando o ataque é complexo, a segunda posição necessariamente será preenchida por /S/, como em “monstro”, “perspectiva”, “superstição”, etc.

Passando para os estudos de aquisição da escrita, percebemos que eles utilizam o termo “sílabas complexas” de uma forma um pouco distinta. As sílabas complexas estão organizadas em dois grupos: complexas livres constituídas por uma consoante e uma vogal (CV) e as complexas travadas, como descreve Mollica (2003):

por travamento silábico entende-se um processo fonológico por meio do qual as sílabas livres, formadas por vogal (V) ou por consoante e vogal (CV), são seguidas de um segmento a mais, que as

⁶ Segmentos com traço [+soante] são vogais, glides (semivogais), nasais e líquidas.

torna mais complexas configuracionalmente. Os travadores principais são as semivogais (anterior e posterior), a vibrante e a sibilante (com diferentes realizações fonéticas), o traço de nasalização, as laterais, as oclusivas, as dentais e as velares [...]. Os segmentos ocorrem no interior e no final das palavras. (MOLLICA, 2003, p. 25)

Os travadores principais, citados pela autora, podem ser observados nos exemplos: “peixe”, “ouro”, “porta”, “pasta”, “bombom”, “palmito”, “apto”, “administração” e “pacto”. Cabe observar, ainda, que oclusivas, dentais e velares, embora sejam travadores silábicos na escrita, constituem ataque silábico na fala, visto que, normalmente, inserimos uma vogal epentética, criando uma nova sílaba, na qual a consoante que ocupava a coda da sílaba passa a integrar o ataque da nova sílaba, como quando pronunciamos as palavras [ˈpa.ki.tʊ] ou [ˈa.pi.tʊ].

Na fase inicial de letramento escolar, as sílabas complexas travadas, por vezes, podem oferecer dificuldade para os estudantes. Isto porque, durante o processo de alfabetização, além de explorar as sílabas simples, os professores optam por trabalhar, inicialmente com os aprendizes, as sílabas complexas livres, ou seja, as terminadas em vogal, sendo este um dos fatores que constituem dificuldade dos alunos quando diante de uma palavra cujo padrão silábico apresenta maior grau de complexidade.

Carraher (1985, p. 275) afirma que “a existência de sílabas com estrutura diferente, seja pela presença de duas consoantes antes da vogal, ou pela presença de uma ou mais consoantes após a vogal, provavelmente, resulta em erros ortográficos nessas sílabas”, já que é possível perceber que as sílabas complexas sofrem um processo de transformação de modo a se enquadrarem na estrutura consoante-vogal (CV) pela perda de consoantes “extras” ou pela inclusão de vogais inexistentes entre as consoantes “extras”. De acordo com a autora, o processo de alfabetização, independente do método que seja adotado, enfatiza um ensino no qual é dada ênfase ao aprendizado de sílabas que possuem uma consoante e uma vogal. Tal procedimento induz os aprendizes a criarem a expectativa de uma escrita em que se utilizem, predominantemente, da estrutura CV, sem considerar a possibilidade de existência de sílabas diferentes, seja pela inversão da ordem (como na palavra “asma” cuja sílaba inicial tem a estrutura VC), ou pela presença de mais de uma consoante antes da vogal (como na palavra “escravo” onde se observa, além do travamento silábico com uma sibilante na antepenúltima sílaba, duas consoantes antecedendo a vogal na penúltima sílaba).

De acordo com Nobile e Barrera (2009, p. 48), alunos com dificuldades na grafia de palavras com sílabas complexas indicam “um domínio ainda incompleto do sistema alfabético”, mesmo em termos das correspondências básicas mais regulares entre grafemas e fonemas, o que,

segundo elas, sugere dificuldades em termos de consciência fonológica. As autoras destacam a importância de estimular as crianças para que elas possam compreender as diversas construções silábicas do português.

Tendo em vista essas discussões, o trabalho aqui descrito foi desenvolvido como uma proposta de intervenção que visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas concernentes à compreensão e ao aprendizado das sílabas complexas. Nesse sentido, foram aplicadas atividades didáticas cuja finalidade foi possibilitar que os aprendizes compreendessem e se apropriassem das diversas construções silábicas possíveis no português brasileiro.

4. Os contornos da pesquisa

Considerando o exposto até aqui, o trabalho de intervenção apresentado neste texto teve por objetivo a investigação dos aspectos fonológicos que interferem na escrita dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Solange Coelho (EMSC), onde uma das autoras atua como professora efetiva⁷. A unidade escolar está localizada no bairro de Itinga, em Lauro de Freitas, na Bahia. O intuito do trabalho foi minimizar os índices de desvios ortográficos dos estudantes a partir do desenvolvimento da consciência fonológica dentro de uma perspectiva que possibilitasse a reflexão e a autocorreção de suas produções escritas. A escolha do referido público deveu-se ao elevado índice de limitações ortográficas evidenciadas nas produções escritas destes alunos, fator que tem impacto direto nas atividades de leitura e de produção textual dos estudantes na referida unidade escolar.

No que tange aos aspectos e competências envolvidas, o trabalho alinha-se à Base Nacional Comum Curricular que foi aprovada em dezembro de 2017, uma vez que explora objetos de conhecimento relacionados à fono-ortografia, cuja habilidade prevê a escrita de palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

A metodologia adotada consistiu numa pesquisa através da qual foram analisados os casos de desvios de escrita mais frequentes nas produções dos alunos que apresentaram dificuldades de compreensão e produção textual. Os dados, obtidos durante a realização de uma avaliação diagnóstica ocorrida no mês de janeiro de 2019, na unidade escolar, permitiram identificar altos índices de desvios ortográficos motivados por influência da fala, por dificuldades na representação de vogais nasais, por troca de letras, por problemas na composição de sílabas complexas, entre

⁷ Um dos requisitos exigidos pelo Profletras é que a intervenção pedagógica seja desenvolvida em unidade escolar da rede pública onde o professor-pesquisador exerça docência.

outros.

Ao todo foram corrigidos 82 textos correspondentes ao número de alunos matriculados no sexto ano do turno matutino da EMSC. A análise dos dados foi feita tendo em vista os problemas ortográficos elencados por Nobile e Barrera (2009), a partir das considerações tecidas inicialmente por Carraher (1985).

Os dados foram analisados de duas formas: primeiramente foi computada a quantidade e os tipos de desvios ortográficos nas 82 produções textuais. Num segundo momento, foram analisados os 20 textos que apresentaram maior número de problemas ortográficos. A análise dos 82 textos evidenciou inúmeros problemas relacionados à escrita ortográfica, sendo que 39,02% dos alunos demonstraram dificuldades diante da necessidade de grafar palavras cujo padrão silábico apresentava estrutura diferente da estrutura consoante-vogal (CV).

Importante destacar que este artigo traz o recorte de um dos aspectos analisados e tratados durante pesquisa em nível de mestrado, cujo material original contém uma diversidade de processos fonológicos que foram analisados e explorados didaticamente. Nesse sentido, nas linhas a seguir, a discussão será centrada nas ações didáticas voltadas para minimizar as dificuldades dos alunos na composição de sílabas complexas.

Sob a denominação “Práticas de (re)alfabetização e letramento”, a abordagem didática buscou alinhar ações que privilegiassem tanto análise fonético-fonológica quanto a leitura e a produção textual dentro de uma perspectiva que fosse significativa para os alunos. A reflexão acerca do aspecto fonológico fez parte do que foi denominado “práticas de (re)alfabetização”. O prefixo “re” foi utilizado na tentativa de explicitar a proposta de resgate dos conhecimentos da alfabetização, neste caso, a habilidade de perceber as cadeias sonoras constituintes das palavras (consciência fonológica). Segundo Soares (2018), a aprendizagem da leitura e da escrita requer que o aprendiz volte sua atenção para os sons da fala e tome consciência das relações entre esses sons e sua representação gráfica, seja no nível da palavra ou no da relação fonema-grafema.

As “práticas de letramento” desenvolvidas na ação pedagógica estão assentadas nas palavras de Soares (2018) quando afirma:

[...] para aprender a ler e a escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a *consciência metalinguística*, entendida não apenas como a capacidade de *ouvir* a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como a capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais. (SOARES, 2018, p. 124, grifos da autora)

Além do trabalho metalinguístico desenvolvido, foram apresentadas aos estudantes

propostas de produção escrita em que eles se percebessem como atores e autores de suas histórias, sendo este aspecto o grande responsável pela adesão dos alunos participantes. Os dados para a pesquisa foram obtidos a partir da provocação para produção de textos nos quais os alunos refletiram sobre suas práticas de letramento intra e extra-escolar.

No decorrer das ações pedagógicas, a adoção do gênero “autobiografia”, como motivador para as produções escritas, deslocou as atenções sobre a escrita para o próprio sujeito. Sob tal perspectiva, os estudantes participantes da pesquisa foram estimulados a desenvolver a escrita de si e falar sobre suas percepções acerca dos letramentos individuais, tendo em vista o papel social da educação linguística na vida de qualquer indivíduo. O ato de escrever deixou de ser “uma tarefa da escola para a professora ler” e tornou-se um registro individual dos relatos de memória cujo leitor poderia ser qualquer pessoa. Neste sentido, o desejo da diminuição de desvios ortográficos, como as sílabas complexas, nas produções textuais, passou a ser do interesse comum, fazendo com que professora e alunos perseguissem um mesmo objetivo.

3.1 Os participantes

Foram convidados a participar do projeto os 20 alunos do sexto ano que apresentaram maior percentual de desvios ortográficos durante a avaliação diagnóstica. Do total de selecionados, apenas 15 participaram das ações didáticas sobre sílabas complexas. Todos os alunos entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado por seus responsáveis, bem como, assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido antes do início do projeto, conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da UFBA⁸.

Para a coleta dos dados foram aplicadas duas avaliações: uma de leitura e compreensão textual e outra de produção escrita. A análise dos desvios ortográficos foi realizada com base na atividade de produção escrita, pois a outra avaliação foi elaborada no intuito de traçar o perfil sociolinguístico de cada estudante em relação às práticas de letramento.

Foram computados, nos 20 textos selecionados, 55 desvios motivados por sílabas complexas, como pode ser observado no exemplo abaixo, onde se apresenta um trecho em que há a simplificação silábica nas palavras “brincar” (bica), “irmã” (ima), “assistir” (asiter), “gosto” (goto)

⁸ Projeto de pesquisa aprovado sob parecer de número 3.058.389, em dezembro de 2018, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

		brincadeira, alegre, escrita			
14	09	Aprender, inglês, ciências, escola, divertida, professora, português, geografia, artes, biblioteca	06	04	10
15	09	Irmã, tranquilizou, procura, história, escola, grande, professora, alegre	05	03	08
TOTAL			61	48	109
PORCENTAGEM DE ERROS				44%	

Embora existam casos de destravamento silábico que são motivados pela interferência da fala na escrita, os fenômenos que constituem a discussão central deste artigo, os quais foram analisados e abordados didaticamente, não apresentam variação na fala. Os casos em que se evidenciaram apagamentos de semivogais, do traço de nasalidade ou de vibrante em final de coda silábica foram discutidos e tratados em outras seções do trabalho original.

3.2. A proposição didática

No intuito de preservar o anonimato de cada participante, utilizamos, como forma de identificação, a ordem numérica, o que pode ser observado em alguns trechos nos quais se descrevem algumas participações.

As tarefas foram aplicadas em oito horas-aulas, de 50 minutos cada, distribuídas em quatro dias e objetivaram estimular a percepção da quantidade de letras e fonemas presentes em cada sílaba, além de apresentar a diversidade de padrão silábico do português, conforme descrito a seguir:

Aula 01:

Após esclarecer os objetivos da aula para os estudantes, deu-se início a uma discussão a partir da apresentação de palavras com desvios ortográficos motivados por sílabas complexas: “bicadera” (brincadeira), “rimã” (irmã), “baco” (barco), “biciqeta” (bicicleta) e “pimelo” (primeiro). Os exemplos utilizados na aula foram retirados das produções escritas pelos estudantes durante a avaliação diagnóstica. Os alunos foram provocados a levantarem hipóteses no intuito de identificar as palavras que deveriam estar escritas e sinalizar as sílabas que estavam com problemas. Após ampla discussão, as contribuições dos alunos permitiram identificar cada palavra cuja forma correta foi, ao final, registrada na lousa bem como o padrão silábico correspondente às sílabas que apresentavam problemas, conforme descrito abaixo:

Exemplo 01: “bicadera”

Diante do termo “bicadera”, a turma identificou que a palavra correta seria “brincadeira”. Ao serem questionados sobre as sílabas com problemas e quais letras estavam faltando, os alunos chegaram ao resultado: brin (CCVC) / ca / dei (CVV) / ra. É importante deixar claro que, antes do registro das palavras da atividade na lousa, os alunos foram orientados acerca do uso das letras C (para se referir à consoante) e V (para se referir à vogal).

Exemplo 02: “rimã”

Este exemplo trouxe certa dificuldade para a turma. O estudante 09 falou: “pró, acho que está faltando letra”. Foi esclarecido que o problema estava na sílaba inicial e que não se tratava de acréscimo nem supressão¹⁰ de letras, mas de inversão. Após o esclarecimento, os estudantes chegaram ao resultado: ir (VC) / mã.

Exemplo 03: “baco”

Aos alunos foi dito que a palavra em análise havia sido simplificada a partir da retirada de uma consoante após a vogal. Eles apresentaram, como resposta, os termos “branco”, “braço”, “brinco”, “banco”. Em resposta às hipóteses, os estudantes foram orientados a refletirem sobre os exemplos que estavam dando, pois neles havia elementos que não estavam presentes no termo que estava em análise. Durante a explicação, esclareceu-se que apenas “banco” se aproximou do termo analisado, mas a consoante que foi apagada não era “n”. A aluna 15 perguntou se não seria a palavra “barco”; após confirmação, foi feita a descrição correta da sílaba que estava com problemas: bar (CVC) / co.

Exemplo 04: “bicijeta”

Os estudantes não apresentaram dificuldades com o exemplo 04. Logo identificaram que a palavra era “bicicleta” e se apressaram em corrigir os equívocos na penúltima sílaba, bem como descrever o padrão silábico: bi / ci / cle (CCV) / ta.

Exemplo 05: “pimelo”

O último exemplo foi facilmente identificado pelos alunos. A maioria da turma afirmou que a palavra que deveria estar escrita era “primeiro”. Na sequência, os alunos descreveram a estrutura das sílabas que estavam com problemas: pri (CCV) / mei (CVV) / ro.

Aulas 02 e 03:

A abordagem partiu da leitura e exploração dos sentidos do poema “Quem gosta de lixo levanta a mão”, e, posteriormente, os alunos foram estimulados a pensarem nos padrões silábicos

¹⁰ Durante a explicação, usamos uma linguagem mais simples. Para esclarecer as dúvidas dos alunos, afirmamos que a palavra em análise não tinha letras sobrando nem faltando.

a partir da inversão das sílabas nas palavras do poema.

Quem gosta de lixo levanta a mão

Quem gosta de *trilha*
Quem gosta de *traco*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *respa*
Quem gosta de *rasto*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *gruma*
Quem gosta de *gosde*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *cuspa*
Quem gosta de *caspe*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *mocha*
Quem gosta de *manfo*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *lomo*
Quem gosta de *lido*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *virme*
Quem gosta de *verus*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *sabo*
Quem gosta de *serro*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Quem gosta de *mosta*
Quem gosta de *berda*
Quem gosta de lixo
Levanta a mão!

Fonte: Azevedo (2005, p. 28-30, grifo nosso).

As palavras em destaque no poema estão grafadas dessa forma no texto original e foram utilizadas em uma das tarefas no intuito de fazer com que os estudantes refletissem sobre formações e inversões silábicas, conforme trecho ilustrado abaixo:

“No poema “Quem gosta de lixo levanta a mão” que você acabou de ler, aparecem algumas palavras que não existem. Elas nasceram da mistura das sílabas e esconderam palavras que você certamente conhece. Vamos descobrir o enigma e registrar, por escrito, que palavras são essas?”

trelha e traço	(treco e tralha)	respa e rasto	(resto e raspa)
gruma e gosde	(grude e gosma)	cuspa e caspe	(cuspe e caspa)
mocha e manfo	(mofo e mancha)	lomo e lido	(lodo e limo)
vírme e verus	(vírus e verme)	mosta e berda	(merda e bosta)

A tarefa não apresentou grandes dificuldades para os estudantes que descobriram com facilidade as palavras que estavam “escondidas” em função da troca de sílabas e letras. O campo lexical das palavras descobertas chamou a atenção de alguns estudantes. O aluno 13 levantou a discussão ao relacionar o título com os vocábulos que estavam escondidos.

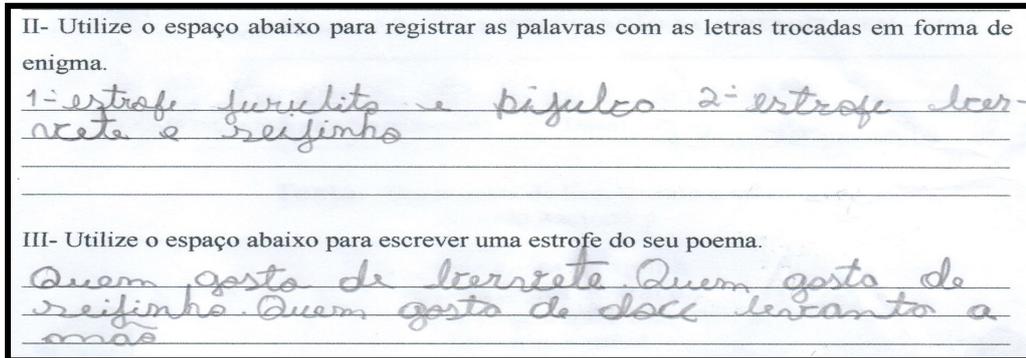
As demais questões tiveram por objetivo fazer com que os estudantes “experimentassem” brincar com as sílabas das palavras e, nesse sentido, se expor à diversidade de padrões silábicos, conforme exemplificado a seguir onde todos os presentes responderam afirmativamente à questão: *“Se ao invés da palavra “lixo”, o título do poema utilizasse palavras como “doce” ou “brincadeira”, você levantaria a mão?”*

Já em relação à questão *“Imagine que o título do poema está escrito com a palavra “doce”. Dê exemplos de tipos de doce que você utilizaria para compor o poema. Exemplo: brigadeiro.”*, a maioria dos alunos sentiu dificuldades para grafar os nomes dos doces preferidos e solicitaram auxílio. Eles foram orientados a pensarem nos sons que formavam as sílabas das palavras para posteriormente grafá-las. Esta questão exemplifica a importância das consciências fonêmica e fonológica no processo de aprendizagem da escrita.

Na sequência foi lançada a seguinte provocação: *“Para criar o enigma do poema “Quem gosta de lixo levanta a mão”, o autor precisou trocar as sílabas/letras das palavras. Isso dificultou a sua compreensão, pois foram escritas palavras que não existiam. Agora é sua vez de desmontar e compor palavras brincando com as letras e sílabas. Utilize as palavras da questão anterior para*

formar um novo poema intitulado “Quem gosta de **doce** levanta a mão”. Lembre-se que você deverá mudar a posição das letras e sílabas para criar um novo enigma!”

Figura 3 – Atividade de troca de sílabas e letras



Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura 03, apresentamos uma das respostas dadas por uma aluna que trocou as sílabas iniciais dos pares de palavras “pirulito” e “jujuba” e as letras iniciais de “beijinho” e “sorvete”. Como resultado obteve as formas “jurulito” e “pijuba”, “seijinho” e “borvete”.

Aula 04:

No último dia, os estudantes desenvolveram questões na perspectiva da ampliação das suas capacidades de formação silábica. Em uma das tarefas, os alunos deveriam formar palavras a partir de um pequeno inventário de letras. Na outra, a partir de um dado vocábulo, foram convidados a formarem palavras novas utilizando apenas as letras presentes na palavra que foi apresentada. As duas atividades estão discriminadas a seguir:

Questão: Quantas e quais palavras é possível escrever com as letras dos grupos abaixo?

- a) N – L – C – B – R – O – A
- b) T – O – A – L – R – H – B
- c) S – C – N – T – L – D – A – O – E
- d) V – R – C – S – E – A – O

A questão motivou bastante os alunos que a viram como desafio. Eles apresentaram como resultado muitas palavras com padrões silábicos complexos: a) bar, broa, olho¹¹; b) trabalho,

¹¹ Algumas palavras apresentadas pelos alunos possuem apenas dígrafos (ou encontros consonantais que representam um único som) e não se enquadram no que a fonologia define como sílaba complexa, mas foram aqui consideradas por apresentarem estrutura diferente do modelo CV na escrita, o que constitui dificuldade de grafia para os estudantes.

toalha, lar; c) dente, casca, sal; d) cravo, ar, verão.

Questão: Dadas as palavras abaixo, quantas outras você consegue formar?

ESCRAVO

ROMA

VIDA

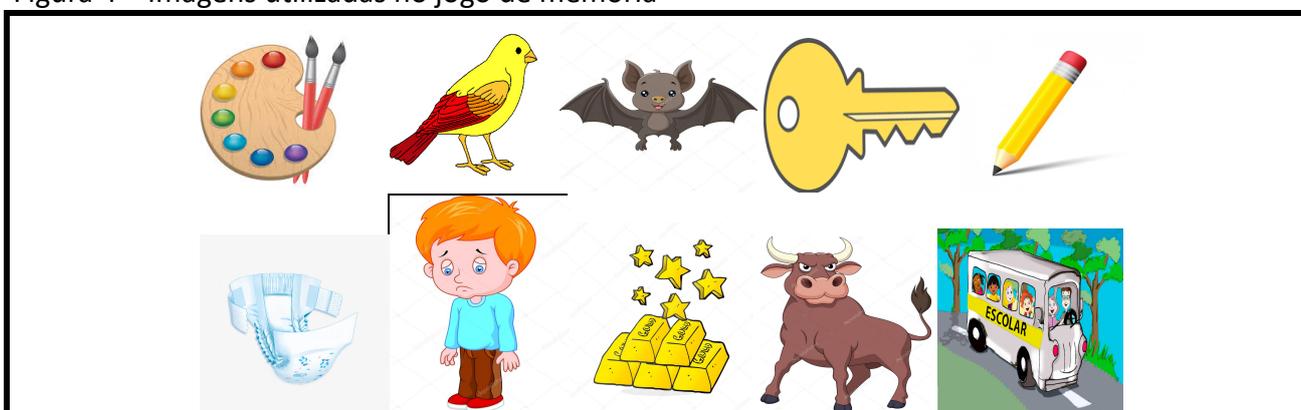
MALA

A turma não apresentou dificuldades diante da questão, por ela ter o mesmo princípio da proposta anterior. A partir da palavra “escravo”, os alunos formaram “cravo”, “cara”, “vaso”, “Sara”, “avô/avó”. Com a palavra “Roma” formaram “amor”, “mar”, “arma”, “mora”, “Mara”. A palavra “vida” resultou em “Davi”, “dia”, “diva”, “vai”, “Daí”. E com a palavra “mala” produziram “lama”, “alma”, “ama”, “mal”, “ala” (marca de sabão em pó).

As duas últimas questões foram importantes para que os alunos buscassem, em seus repertórios linguísticos, palavras cujo arranjo silábico fosse diferente do modelo CV.

Além da abordagem didática com base em questões escritas, os alunos participaram de uma atividade lúdica. Tratava-se de um jogo da memória composto por figuras e palavras no qual os estudantes deveriam fazer a correspondência entre as figuras e seus respectivos nomes. Para tanto, foram dispostos sobre uma mesa 20 cartões (10 com figuras e 10 com os nomes das figuras¹²) cujas posições precisavam ser memorizadas e ditas posteriormente.

Figura 4 – Imagens utilizadas no jogo de memória



Fonte: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>.

Após a brincadeira, os estudantes foram estimulados a pensarem nos padrões silábicos das

¹² As palavras consideradas para nomear as figuras foram: “arte”, “ave”, “morcego”, “chave”, “lápis”, “fralda”, “tristeza”, “ouro”, “touro” e “transporte”.

sílabas iniciais das palavras que nomearam cada figura. Para tanto, eles fizeram um inventário de palavras a partir do nome de cada imagem que constituiu o jogo da memória, de acordo com o modelo abaixo:

Questão:

Prezado aluno,

Esta é a última atividade sobre os padrões silábicos do português brasileiro. No quadro abaixo, foram colocadas palavras que fizeram parte do último jogo didático. Observe os padrões silábicos destacados nas sílabas iniciais e pense em outras palavras que possuam a mesma organização silábica. Registre-as no quadro. Ao final da atividade, verifique com seus colegas quem conseguiu escrever mais palavras.

Quadro 1 – Modelo do inventário de palavras sobre padrões silábicos

INVENTÁRIO DE PALAVRAS				
CV	V	VV	CVV	CCVCC
LÁPIS	AVE	OURO	TOURO	TRANSPORTE
VC	CCV	CCVC	CVC	CCVC
ARTE	CHAVE	FRALDA	MORCEGO	TRISTEZA

A atividade previa que os alunos buscassem em seu repertório linguístico palavras cuja estrutura silábica estivesse de acordo com os modelos apresentados na tabela acima. Os padrões silábicos propostos no inventário poderiam ser replicados em posição inicial, medial ou final das palavras listadas pelos estudantes.

Durante a realização individual da atividade, alguns estudantes demonstraram dificuldade e listaram, num mesmo grupo, palavras com padrões silábicos distintos. Na sequência, apresenta-se um exemplo da atividade com o inventário listado por um dos estudantes:

Estrutura CV – “car**valo**” (cavalo), “**uva**” e “**maçã**” (maçã);

Estrutura V – “**ovo**”, “**amor**”, “**urso**”, “**amora**”, “**uva**” e “**Arno**”;

Estrutura VV – “**trasforme**” (transformei), “**ioiô**”, “**potavel**” (potável), “**Eoropa**” (Europa), “**chell**” e “**eu**”;

Estrutura CVV – “**cão**”, “**dei**”, “**dou**”, “**joelho**” e “**vou**”;

Estrutura CCVCC – trem.

Figura 5 – Exemplo do inventário de palavras sobre padrões silábicos

Inventário de palavras				
AVE	VV	CVV	CCVC	
DEL OVO	OURO	TOURO	TRANSPORTE	
PASA		CÃO	TREN	
LAMBIA		DEI		
OVR		palavra		
MABA		EROPA		
URDO		Gaelho		
AMBAR		VU		
OVA				
PRVA				
VC	CCV	CCVC	CVC	CCVC
ARTE	CHAVE	FRALDA	MORCEGO	TRISTEZA

Fonte: Arquivo pessoal.

De forma geral, a maioria das palavras apresentadas pelos estudantes possuía estruturação silábica de natureza simples ou complexa livre. As palavras com sílabas travadas foram apresentadas em menor número.

Após a execução da atividade foi feita uma correção coletiva, momento em que todos os padrões silábicos em destaque no inventário foram colocados na lousa. Na correção, os estudantes listavam as palavras que haviam escrito em cada grupo silábico ao mesmo tempo em que sanavam as dúvidas acerca das escolhas lexicais inadequadas.

Em meio à execução das atividades de natureza metalinguística, os alunos foram estimulados a pensar e escreverem sobre aspectos relacionados à sua vida pessoal. Os textos produzidos, além de serem socializados em sala através de leituras individuais de seus autores, compuseram uma coletânea que resultou na confecção de um livro intitulado “Nossas memórias, nossas histórias”, que foi lançado no último dia do projeto, com a presença dos familiares dos estudantes.

Figura 6 – Livro “Nossas memórias, nossas histórias”



Fonte: Arquivo pessoal.

Além dos objetivos descritos acima, os textos produzidos pelos estudantes ao final da intervenção sobre sílabas complexas serviram como fonte de dados para analisar os resultados pós-intervenção.

3.3 Os resultados

A análise dos resultados foi feita a partir da observação do número de desvios na avaliação diagnóstica em comparação com o quantitativo de desvios após a intervenção pedagógica. Na tabela 02, apresentamos os dados coletados nos textos produzidos pelos alunos após as discussões sobre sílabas complexas:

Tabela 02 – Palavras com sílabas complexas no texto pós-intervenção

QUANTITATIVO DE SÍLABAS COMPLEXAS PÓS-INTERVENÇÃO					
Aluno	Nº de linhas	Palavras com sílabas complexas	Nº de acertos	Nº de erros	Total de palavras
01	03	Explicou, projeto, grupo, brincadeira, pró, projeto	04	02	06
02	13	Aprendi, importante, gostei, aplicando, escola, participei, projeto, explicou, nascimento, letramento, alguma, terça, quarta, sexta, primo, escreve	14	02	16
03	07	Escrever, projeto, aprendi, escola, triste, atrasado, problema, prima	06	02	08
04	18	Gostei, projeto, participei, mesmo, texto principalmente, professora, letramento, aprendi, clara, explicar, porque, escola, tarde, português, nascimento, alguma, especial acostumando, escrita, desisti, problema	20	02	22
05	10	Professora, brincadeira, brincou, brigou, explicou, participei, projeto, aprendi, alegre	09	Não houve	09
06	10	Gosto, aprendi, forma, professora, consoante, escrita	04	02	06
07	09	Aprendi, escrever, escola, obrigado projeto, brincadeira, grupo, professora	06	03	09
08	05	Último, triste, professora, projeto, letras, atrapalho	03	03	06
09	07	Gostei, projeto, professora, explicou, clara, brincadeira, aprender, letramento	05	03	08
10	06	Atrás, letras, gosto, brincava, gostava, aprender	05	01	06
11	10	Desenvolvi, aprendi, divertida, pró, explicou, estudei, consoante, porque, difícil, palavras, certas, falei, alguma, escola	12	02	14
12	12	Gostei, participar, projeto, alegre, pesquisa, brincadeira, professora, grupo, último, triste, palavra, texto.	10	02	12
13	13	Professora, primeira, trabalho, grupo, aprendi, gostei, projeto, parte, esqueci, acostumei, participado, encontrei	11	01	12
14	16	Participar, importante, gostei, brincadeira, professora, aprendi, palavras, consoante, diferente, letra, outra, sobre	09	03	12
15	18	Gostei, projeto, aprendi, dificuldades, porque, brincando, divertia, pró, explicou, prestasse, outra, principal, algumas	13	Não houve	13
TOTAL			131	28	159

PORCENTAGEM DE ERROS

17,6%

Legenda:

Participou de todas as aulas



Não participou de nenhuma aula



Participou de duas ou três aulas

A análise dos dados evidencia que os alunos que participaram de todas as aulas apresentaram, na produção textual pós-intervenção, menor número de desvios por sílabas complexas quando comparados aos demais alunos que faltaram a alguns encontros ou que não participaram de nenhum deles. Além disso, constatou-se, também, um aumento na escrita de palavras com sílabas complexas livres e travadas. Acredita-se que a abordagem didática embasada na consciência fonológica é responsável por essa mudança.

A redução no número de desvios após a intervenção, de 44% para 17,6%, revelou que, durante a produção dos textos, os estudantes certamente exerceram o automonitoramento e a autocorreção no intuito de evitarem desvios ortográficos sobre os quais foram feitas discussões em sala. A consciência por parte do estudante acerca da necessidade da autocorreção contribui para melhorar o desempenho no letramento escolar e evidencia que, embora o professor seja responsável por sinalizar os problemas e indicar as rotas possíveis para solucioná-los, os estudantes são capazes de assumir o controle sobre seu processo de aprendizado, passando a agir de forma autônoma quando são bem orientados.

5. Considerações finais

No presente estudo, buscou-se minimizar os índices de desvios ortográficos motivados por sílabas complexas nos textos de alunos do sexto ano, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica e dentro de uma perspectiva que possibilitasse a reflexão e a autocorreção das produções escritas pelos estudantes.

Os pressupostos sobre a fonologia da língua foram fundamentais para a compreensão da dificuldade que as sílabas complexas livres ou travadas impõem a alunos nos estágios iniciais de alfabetização e que pode se manter em outras etapas da formação escolar. Estes mesmos pressupostos nortearam a análise dos dados e orientaram a elaboração das atividades pedagógicas que trouxeram como resultados a compreensão dos alunos acerca da diversidade do padrão silábico do português e, conseqüentemente, a diminuição dos desvios ortográficos relacionados às

sílabas complexas.

Com base nos resultados da pesquisa, constata-se a importância de uma abordagem pedagógica alicerçada em princípios teóricos. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da maior proximidade entre os estudos desenvolvidos no meio acadêmico e o trabalho realizado no ambiente escolar, a fim de que as ações didático-pedagógicas, no âmbito do ensino da língua, possam alcançar como resultado a formação de leitores e escritores proficientes e que estejam aptos a produzir textos orais e escritos em conformidade com a situação discursiva em que estiverem inseridos.

Referências

AZEVEDO, R. *Ninguém sabe o que é poema*. São Paulo: Ática, 2005.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: CASTILHO, A.T. de; ABAURRE, M.B. *A construção fonológica da palavra: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 21-52.

BRASIL. SAEB – INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/outros-documentos>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. *Pisa no Brasil - INEP*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/484452>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. *Relatórios Pedagógicos - INEP*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2001.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set/dez. 1985.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. (org). *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 99-131.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldade de escrita. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, 2009.

ROBERTO, M. *Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO, C. L. A fonética, a fonologia e o ensino. In: *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 163-194.

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

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do Português: um roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7 ed. São

Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.
