



LETÍCIA THUANE SILVA
NATÁLIA DE OLIVEIRA GONÇALVES

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE
PROPOSTAS DE ENSINO DE DÍGRAFOS
CONSONANTAIS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS**

LAVRAS- MG
2019

LETÍCIA THUANE SILVA
NATÁLIA DE OLIVEIRA GONÇALVES

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS DE ENSINO DE
DÍGRAFOS CONSONANTAIS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Letras
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

Prof(a).Dr(a). Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

LAVRAS – MG
2019

LETÍCIA THUANE SILVA
NATÁLIA DE OLIVEIRA GONÇALVES

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS DE ENSINO DE
DÍGRAFOS CONSONANTAIS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS**
**WRITING ACQUISITION: AN ANALYSIS OF PROPOSALS FOR TEACHING
CONSONANT DIGRAPHS IN BRAZILIAN DIDACTIC BOOKS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Letras
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

Aprovado em 27 de novembro 2019.
Prof^a Dr.^a Andrea Portolomeos - UFLA
Prof. Dr. Tufi Neder Neto - UFLA

Prof.^a Dra. Raquel Márcia Fontes Martins

Orientadora

LAVRAS- MG
2019

*Aos nossos familiares por todo incentivo, carinho e
amor.
Aos nossos amigos e colegas que foram fundamentais
ao longo da nossa trajetória.
Dedicamos*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por nos amparar em toda nossa trajetória universitária e permitir que nosso sonho se tornasse realidade.

Aos nossos pais e familiares que participaram, de forma direta ou indireta, ao longo desse tempo em que estivemos inseridas na universidade.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente aos profissionais do Departamento de Linguagens.

À todos os amigos que fizemos dentro da universidade e que levaremos para a vida inteira, especialmente aqueles que nunca perdemos o contato, quais sejam, a Estefânia, o Felipe, a Gabriela, o Gabriel, o Heloydecarlo e o Vinícius.

Não poderíamos deixar de agradecer uma a outra por toda cumplicidade, dedicação e apoio entre nós, já que isso foi fundamental para que tudo desse certo.

Por fim, queremos agradecer a todos que torceram por nós e de alguma forma nos ajudaram!

AGRADECIDAS!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso investiga o ensino de dígrafos consonantais em atividades de livro didático de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O principal foco deste trabalho é analisar o processo de aquisição da escrita referente aos dígrafos, bem como de alguns trabalhos de autores reconhecidos na literatura sobre o tema. Nesse sentido, esta pesquisa traz abordagens sobre a Aquisição da Linguagem e Aquisição da Escrita antes de tratar dos dígrafos consonantais. Para respaldar o trabalho, utilizam-se estudos como Oliveira (2005), Faraco (1999), Ferreiro e Teberosky (1999). A metodologia utilizada para elaboração do trabalho foi baseada na seleção de trabalhos no intuito de realizar uma revisão bibliográfica e verificar como as atividades propostas no livro didático do 6º ano do Ensino fundamental II estão voltadas para o ensino dos dígrafos consonantais. A análise permitiu verificar que o tema sobre os dígrafos consonantais está presente apenas no 6º, e considerando que o ensino do mesmo pode contribuir para a aprendizagem da escrita ortográfica, as abordagens contidas nos livros didáticos estão escassas.

Palavras chave: aquisição; escrita; dígrafos consonantais.

ABSTRACT

This course completion paper investigates the teaching of consonant digraphs in Portuguese Language textbook activities, especially from the 6th to the 9th grade of Elementary School II. The main focus of this paper is to analyze the process of acquisition of writing related to digraphs and the difficulties that may be presented by the students. We performed a selection of textbooks adopted in public schools, and analyzed some works of authors recognized in the literature on the subject theme. In this sense, this research brings approaches on Language Acquisition and Writing Acquisition before dealing with consonant digraphs. To support the work, studies such as Oliveira (2005), Faraco (1999), Ferreiro and Teberosky (1999) are used. The methodology used to elaborate the work was based on the selection of works in order to perform a literature review, mainly on consonant digraphs. The analysis shows that although textbooks present activities on consonant digraphs addressing the concept correctly, they are not sufficient for a satisfactory learning for students.

Keywords: Acquisition. Writing. Consonant Digraphs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	10
3 ALFABETIZAÇÃO	16
4 AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA	17
5 ABORDAGEM DE DÍGRAFOS.....	20
6 ANÁLISE DE DÍGRAFOS NO LIVRO DIDÁTICO	22
CONCLUSÃO.....	32
REFERÊNCIAS	33

1 Introdução

O processo de aquisição da linguagem foi sendo desenvolvido ao longo da história da educação, sendo analisado por pedagogos, bacharéis de letras e psicólogos através de diversos enfoques, uma vez que a mesma depende de outros fatores, tomemos como exemplo os fatores neurobiológicos e a interação social (PIAGET, 1985; VIGOTSKY, 1991).

Contudo, atualmente, o tema encontra-se em foco devido a problemas percebidos no meio educacional, por profissionais da área, acerca das dificuldades de linguagem e escrita apresentadas por alunos de diferentes níveis escolares.

Os erros ortográficos são considerados normais nos primeiros anos de escolaridade, afinal fazem parte do processo de desenvolvimento na aquisição da escrita. Porém, a situação que preocupa é que no Ensino fundamental II, ainda há dificuldades na escrita ortográfica (OLIVEIRA,2005). Buscaremos analisar como as atividades dos livros didáticos estão voltadas para o ensino da ortografia, com foco principal os dígrafos consonantais.

Em conformidade com Oliveira (2005, p.31)

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir.

Ao refletirmos sobre isso, buscamos realizar a pesquisa sob o enfoque dos dígrafos no processo de aquisição da linguagem e da escrita, e as dificuldades que se apresentam no ensino desses grafemas. Isto porque os dígrafos são um desafio na aquisição da escrita pela forma como os fonemas são escutados pela criança. O que procuramos é identificar como as atividades propostas nos livros didáticos são trabalhadas no ensino de dígrafos consonantais para contribuir no desenvolvimento da escrita dos alunos. Desse modo, esta pesquisa tratará do processo da aquisição da escrita, buscando investigar como os dígrafos consonantais são trabalhados no ensino.

Será realizada uma revisão bibliográfica sobre a aquisição da linguagem, buscando compreender como é o processo de ensino/aprendizagem da escrita ortográfica e analisar atividades encontradas em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental II, relacionadas aos dígrafos consonantais.

O presente trabalho foi dividido em três partes. Na primeira parte busca-se trazer

os conceitos acerca do processo de alfabetização e aquisição da linguagem e suas relações com outras áreas, abordadas nos capítulos 2 e 3, respectivamente. Na segunda o enfoque será na aquisição da escrita ortográfica trabalhada no capítulo 4, e na abordagem sobre dígrafos, explanada no capítulo 5. Por fim, será realizada a análise dos livros didáticos (capítulo 6), selecionados, investigando-se a eficácia ou não no ensino dos dígrafos consonantais.

2 Aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é tida como uma das principais questões da Teoria Linguística (FARACO, 2016) e do estudo da cognição humana. Os estudos voltados para aquisição da linguagem visam explicitar como o ser humano parte do estado no qual não possui nenhuma forma de expressão verbal e, naturalmente, incorpora a língua de sua comunidade (língua materna) nos seus primeiros anos de vida, desenvolvendo um modo de expressão e interação singular.

A criança tem a capacidade de tomar a sua língua materna e em conjunto com ela várias línguas. Porém, cada língua requer a identificação de seu sistema fonológico, morfológico, léxico, e as peculiaridades de sua sintaxe e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Devido à variação das línguas, a criança precisa lidar com os diversos aspectos que a língua apresenta nessa identificação (FRANÇÓIS, 2006, p. 193).

Desse modo, podemos compreender que a linguagem é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das especificidades de uma língua. A língua oral é a base linguística para que as habilidades de leitura e escrita se desenvolvam. As habilidades cognitivas e as formas de compor o pensamento do sujeito não são definidas somente por condições congênicas. Na verdade, estão correlacionadas com as atividades praticadas a partir do contexto cultural em que o indivíduo se desenvolve; assim, o que se passa na sociedade em que a criança está inserida que irá determinar a forma de pensar da criança. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem desenvolve um papel fundamental em como a criança vai aprender a pensar, visto que as formas avançadas de pensamentos são passadas para a criança por meio de palavras. (VYGOTSKY, 1989)

Para que ocorra a aquisição da linguagem é necessário um aparato neurobiológico e social, melhor dizendo, precisa-se de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, parto sem intercorrências e da interação social desde o seu nascimento. Assim,

podemos compreender que, apesar de muitos estudos afirmarem que a linguagem é inata ou aprendida, grande parte dos pesquisadores reconhece que há uma interação entre o que a criança tem de bagagem biológica e os estímulos do meio (TOMASELLO, CARPENTER, LISZKOWSK, 2007); (TOMASELLO, et. al. 2005), e qualquer alteração em alguma dessas frentes pode vir a prejudicar a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento.

Para melhor entendermos a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é importante considerar um fato: a linguagem contribui para a cognição e a comunicação (VYGOTSKY, 1989).

Alguns conceitos relevantes devem ser considerados no processo de aquisição da linguagem, em primeiro lugar temos a linguagem e cognição, segundo (VYGOTSKY, 1989), os pensamentos podem ocorrer por meio da linguagem quando desenvolvemos essa habilidade, além de contribuírem para a padronização do comportamento. Durante a infância, é nítido o desenvolvimento da linguagem como respaldo da cognição a partir dos dois anos, basicamente através da forma de brincar da criança. Do mesmo modo, segundo o autor, a comunicação possui relevância na aquisição da linguagem, uma vez que nos permite comunicar de diferentes maneiras, sendo elas verbais ou não-verbais, como: gestos, olhares, desenhos e entre outros. Sendo assim, a estrutura da linguagem tem nos permitido lançar mão de artefatos rebuscados, na intenção de aprimorar nossas possibilidades de comunicação. Ainda assim, o autor acresce que, a forma das palavras deve ser levada em conta, já que englobam níveis fonético-fonológico e morfossintático, sendo que a produção dos sons, é como se emite o fonema e a estrutura da frase, fazendo-se necessário observar se ela possui todos os componentes, e se a ordem é cabível pela língua. O autor, (VYGOTSKY, 1989), salienta também sobre a pertinência que consiste o conteúdo, e o uso de uma determinada língua, considerando que o conteúdo refere-se ao nível semântico da língua, melhor dizendo, aos significados, que podem ser encontrados na palavra, na frase ou no discurso mais amplo, e o uso social da língua, em nível pragmático; não só a emissão de sons, mas, para além disso, saber o significado e estruturar frase, fazendo-se necessário adequá-los ao contexto em que é empregado.

Para além dos conceitos citados anteriormente, conforme Tomasello (TOMASELLO, et al., 2007) e Bishop (BISHOP, 2003), ponderam a respeito da comunicação não-verbal, a saber que pode ser notada desde cedo, como as variações tônus (contração/descontração muscular) entre o bebê e a mãe, através das expressões faciais. O marco acontece por volta dos 11 meses, quando o bebê começa a apontar para algo que ele quer e após isso ele pode

vir a querer compartilhar o momento com alguém.

Além disso, considerando o nível fonético da língua, os primeiros fonemas adquiridos pela criança, geralmente, são /b/ /m/ /p/, produzidos com os lábios. Depois surgem /n/ /t/ /l/, e em sequência, /d/ /c/ /f/ /s/ e /g/ /v/ /z/ /R/ /x/ /j/. Só mais tarde nota-se a produção apropriada de alguns fonemas: /k/ /n/ /r/. A combinação dos fonemas das sílabas pode trazer complicações na produção dos sons. (ZORZI E HAGE, 2004) (WERTZNER, 2004).

Outra questão pertinente são as estruturas das sílabas, isto é, inicialmente a criança adquire formações silábicas mais simples, como consoante-vogal (CV); na inversão dessa ordem, vogal-consoante (VC), a criança apresentará dificuldades, tomemos como exemplo as formações silábicas: AR, US, etc. Essas dificuldades podem aumentar gradativamente na medida que as crianças forem adquirindo estruturas mais complexas, como, por exemplo: consoante-vogal-consoante: LAR, RIS, entre outras; e Consoante-consoante-vogal: FRA, BRI, etc. No português, também há as sílabas como TRANS (consoante-consoante-vogal-consoante-consoante), as quais as crianças têm dificuldades na produção (STORKEL e MORRISETTE, 2002) (SILVA, 2007).

Ainda no processo de aquisição da linguagem, tomando como base a estrutura de frases, a princípio a criança usa uma só palavra, posteriormente que surgem as frases telegráficas, constituída por duas palavras em média. Nesse sentido, as frases começam a ir crescendo, passando a serem constituídas por mais elementos, assim, a complexidade também passa a aumentar. Tempo e espaço também passam a fazer parte do discurso, devido a isso a criança começa a narrar situações que não estão no presente (OLIVEIRA, 2005, p.38)

Acrescenta-se sobre o desenvolvimento do diálogo da criança, sendo inegavelmente notar que, em um primeiro momento, o adulto tenta compreender qual o significado das produções da criança, essa fase é bem no início quando ela começa a emitir sons e sílabas. Após isso, a criança passa a falar mais, isso irá aumentar a quantidade de sons, e o adulto começa a compreender melhor. Esse momento é quando as primeiras combinações de palavras começam a surgir. Só depois que a criança passa a manter um diálogo sem muita ajuda (DE LEMOS, 1986).

Conforme Goldfeld (2000) e Dias (1996) as brincadeiras também podem ajudar no desenvolvimento quando construtivas (jogos de montar/desmontar) e no mesmo momento também se desenvolvem as plásticas (desenhos, massinha, e entre outras). As projetivas iniciam-se ao mesmo tempo e desenvolvem-se em subetapas: situação de vivência, situações imaginárias. Também é importante trabalhar jogos que abordam a temática regra, que podem

começar simples e aos poucos ir se sofisticando

Em resumo, o desenvolvimento da língua se dá por meio de inúmeros fatores, como pode ser observado anteriormente, os quais serão responsáveis pela aquisição da linguagem da criança, além de desenvolver-se ao longo da vida, por meio das práticas e dos diferentes elementos que a constitui.

Alguns trabalhos merecem destaque no que se refere a pesquisa sobre a aquisição da escrita e como tantos outros no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. São trabalhos que mostram a preocupação que os estudiosos da área têm com as dificuldades apresentadas na aquisição da escrita pelos nossos alunos, principalmente, por parte daqueles que estão avançando nas séries da educação básica.

Para melhor compreender como ocorre a aquisição há os estudos realizados de Morais (2012, p. 27), na perspectiva empirista/associativa, que o aprendiz é visto como uma “tábula rasa”, em que o sujeito assimila os novos conhecimentos por meio de informações encontradas no “exterior”, de atividades de repetição e memorização. Sendo assim, de acordo com o autor, a aprendizagem seria um “simples processo de acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos que alguém está lhe transmitindo” (p. 27).

Monteiro (2008, p. 27), afirma que “de acordo com as teorias tradicionais, a criança aprende a língua oral por associação, ou seja, os adultos reforçam seletivamente as produções orais das crianças”. Os modelos tradicionais mostram ser insatisfatórios para explicar toda a dinâmica da aquisição da linguagem, assim, surgindo outras teorias.

Ferreiro e Teberosky (1999) ilumina sobre como o aprendiz adquire a língua escrita. Segundo as autoras, as teorias tradicionais de aquisição da linguagem são tidas como um modelo associacionista.

[...] Existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente a emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pausas sonoras complexas (palavras) da linguagem desse meio social (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Ferreiro e Teberosky (1999), também, apresentam a teoria da *psicogênese da língua* escrita em contraponto a modelos tradicionais e, sobre, o papel do aprendiz na aquisição

da linguagem, pois esse modelo não compreende a criança como um ser passivo que espera por estímulos externos dos adultos, sendo vista como um ser que é ativo no processo, refletor, que é capaz de criar hipóteses e seus próprios esquemas e padrões para a língua. Nessa nova teoria surge “uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO e TEBEROSKY 1999, p. 24).

A base teórica de Jean Piaget (1976), compreende o sujeito como “cognoscente”, sendo capaz de buscar os conhecimentos que são necessários para aprendizagem da escrita. Sendo assim, sujeito “cognoscente” é todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo a sua volta, tentando resolver as interrogações que esse mundo provoca. Nesse sentido, para a autora, Russo, a “aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer” (2012, p .31)

A apropriação da linguagem demanda um processo evolutivo e moderado, afinal não é de um dia para o outro que a criança aprende, é um processo que ocorre gradativamente, e durante esse percurso de reconstrução de hipóteses, muitas acabam sendo formuladas de maneira errada. Para esses erros, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25) dão o nome de “erros construtivos”, pois eles são necessários para o alcançar as acepções corretas, e “longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores” (p.25).

De acordo com Russo (2012, p. 32), as afirmações estabelecidas pelas pesquisadoras não tinham como objetivo propor práticas pedagógicas, mas, sim, novas perspectivas de compreender os mecanismos utilizados pelas crianças para “entender seus erros – antes considerados absurdos – como uma demonstração do seu grau de conhecimento e como um pré-requisito para chegar ao acerto”.

As ponderações de Ferreiro e Teberosky têm fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar os alunos a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria comprovada pelas pesquisadoras, criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita (RUSSO, 2012, p. 32).

Além disso, pode-se compreender que não aprender a escrever pode gerar um retrocesso do sujeito enquanto autor de seu desenvolvimento escolar e social. Afinal, a escrita auxilia na formação do sujeito e ele depende dessa habilidade para poder interagir com os demais. Isso é um fato, seja no desenvolvimento da leitura ou da escrita, pois segundo Sena (2008) as pessoas que possuem o hábito da leitura desenvolvem habilidades que as transformam em um bom leitor, e o mesmo acontecerá com a escrita, quem a pratica pode vir a se tornar um bom produtor de textos.

Por estarem correlacionados, a prática da leitura irá interferir de modo positivo na prática da escrita, pois quando mais se lê, mais conhecimento o sujeito adquire, tanto de ideias, quanto de ortografia, permitindo que ele desenvolva pensamento crítico e autonomia. Sendo assim, ainda em conformidade com Sena (2008), é preciso ler muito, mas, também é necessário colocar as habilidades próprias da leitura a serviço do ato de escrever. Desse modo, as duas habilidades se complementam de forma efetiva.

Os PCN de Língua Portuguesa explicam que:

leitura e escrita são práticas complementares fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a construção da —fala letrada) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de traços de oralidade nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno constituir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito é automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto considerado que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas atividades deve ser compreendida. (BRASIL, 1998, p. 35).

Nesse viés, a leitura e a escrita permitem um diálogo com o mundo, com a sociedade e tudo que a permeia, seus contextos e problemas encontrados todos os dias, permitindo que o leitor conheça ideologias, teorias e crenças entre outras coisas, por meio dos símbolos e gráficos. Logo, compreendemos que é o por meio da leitura e da escrita que a aprendizagem acontece independente da área do conhecimento.

Freire (1994, p. 8) contribui ao relatar que:

“A leitura da palavra é sempre precedida de leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender os seus contextos, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

3 Alfabetização

Em conformidade com Cagliari (1989), Morais (2005) e Soares (1986, 2004) a palavra alfabetização tem um significado, no uso comum, alfabetizados ou não, de uma comunidade letrada. De modo geral, quando se pergunta o que se compreende por alfabetização, a resposta geralmente dada por todos é que seria o *processo de ensinar e aprender a ler e a escrever*.

Porém, essa definição foi posta em discussão pelos profissionais de ensino e educação por volta dos anos 80 a partir da crescente demanda social da leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, o que, no caso, é como se caracteriza quase toda sociedade moderna, em que não é suficiente apenas saber ler e escrever. Nesse sentido, tornou-se necessário que fosse ampliado o conceito de alfabetização, para que fossem contempladas outras habilidades como saber fazer o uso competente da leitura e da escrita em situações distintas em que a língua escrita estivesse presente. (CAGLIARI, 1989)

Apesar disso, reconhece-se que as duas competências (saber ler e escrever de um lado, e do outro, saber responder de modo adequado baseado nas demandas sociais de uso da escrita e da leitura) implicam procedimentos linguísticos e cognitivos diferentes. Por esse motivo, passou a ser adotada outra palavra: letramento. O Letramento teria relação com habilidades de uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2014, s. p.). A palavra alfabetização passou ser utilizada para designar a aprendizagem de um sistema que dispõe a fala em representação gráfica, e a ainda em conformidade com Soares,

língua sonora – do falar e do ouvir - em língua visível – do escrever e do ler: aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a *alfabetização*, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego. Em síntese, *alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. (SOARES, 2014)

É de suma importância entender que na prática pedagógica, aprendizagem da língua escrita precisa ser compreendida como uma totalidade:

a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura. (SOARES, 2014)

4 Aquisição da escrita ortográfica

Segundo Soares (SOARES, 2001, p. 61), a aquisição da escrita na escola é pautada por técnicas, métodos para alfabetização, em que a escrita recebe primazia por sua forma padrão ter mais prestígio da sociedade. Então, nesse caso, o professor precisa ensinar o formato das letras, formas linguísticas, além da distribuição gráfica, as estruturas dos textos. Para poder trabalhar todas essas questões, é necessário que o professor aborde os mais variados gêneros textuais no intuito de estimular o aluno a ler e, em seguida, escrever desenvolvendo sua criatividade. Portanto, quanto mais o aluno praticar a leitura melhor ele irá escrever, pois o mesmo terá mais conhecimento da ortografia correta das palavras.

Os professores são responsáveis por mediar a aprendizagem, tornando-a mais fácil por meio de atividades que promovam a leitura e a escrita socialmente, abrindo os horizontes para seus alunos e as portas para o conhecimento, para que sala de aula se torne um local de reflexão.

Conforme Oliveira (2005, p. 5) existem concepções acerca da aprendizagem da escrita, entre elas, destaca-se: (i) transferência de um produto, isto é, como se escrita resultasse em algo pronto, não sendo sujeita a modificações; (ii) a aprendizagem da escrita acerca das suas próprias características, ou seja, o aluno torna-se centro da aprendizagem e não apenas receptor, conseqüentemente, possibilitando que o aprendiz crie suas próprias concepções acima do que foi-lhe transferido (OLIVEIRA, 2005, p. 7); (iii) o aprendiz passará a construir seu aprendizado da escrita intermediado pela fala oral (OLIVEIRA, 2005, p. 9). O autor salienta que essas três concepções se afastam entre si, e possuem maneiras distintas de considerar a aprendizagem escrita do aluno, como colocado acima.

Contudo, Oliveira salienta, que,

“Toda língua humana se organiza em dois planos, o plano conteúdo e o plano da expressão. [...] Dito de outra maneira, o plano da expressão tem a ver com os sons e o plano do conteúdo tem a ver com os sentidos. Falar uma língua é isso: juntar o som e sentido.” (OLIVEIRA, 2005, p. 15)

A ortografia é compreendida como a convenção da língua escrita, que pode passar por mudanças ao longo do tempo. De acordo com Bagno (2001), é um processo de convenção ortográfico que abrange questões políticas, socioculturais, religiosos, e entre outros.

Nesse sentido, em conformidade com Rego e Buarque (2003, p. 22-23):

O nosso sistema de escrita é de base alfabética, o que significa dizer que a princípio, as letras representam unidades sonoras da palavra. Idealmente, num sistema de escrita desta natureza cada letra deveria representar um som e cada som uma letra. São poucos os casos que estas regularidades se aplicam. É o caso, por exemplo, das correspondências fonográficas envolvidas no uso das letras p, b, t, d, f e v. Uma boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexa e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafo-fônicas e da tonicidade das vogais, bem como que a atenção do usuário seja deslocada para outros níveis de análise da língua, tais como morfologia e a sintaxe.

Considerando todos os expostos acima acerca da aquisição da escrita, apresentaremos fatores que dificultam o processo de aprendizagem da escrita ortográfica.

O sistema ortográfico do português não é completamente fonético, isto é, não há uma letra somente que possa representar um único som. Um exemplo dessa não equivalência biunívoca é que a letra x representa /z/ *exame*, /ks/ *táxi*, /s/ *máximo*; quer dizer, “não há uma correspondência exata entre o número de grafemas e o de fonemas na língua” (CALLOU; LEITE, 2009, p. 45). Ao adentrar na gramática, podemos notar uma infinidade de regras e exceções que torna difícil o aprendizado para o aluno, e uma dessas problemáticas que traremos na presente pesquisa são os dígrafos consonantais.

A respeito da temática, Nóbrega (2013) aponta que há intervenção da fala na escrita. Consequentemente, como já vimos, a ortografia é de base fonética, porém não inteiramente, os alunos, ao deduzir uma relação biunívoca entre som/letra, cometem diversos erros ortográficos. Sendo assim, Nóbrega (2013, p.44) afirma:

[...] como a língua que se fala é afetada pelas características dos diferentes espaços em que se dão as interações comunicativas (cada região tem seu próprio dialeto; cada seguimento social, seu sócio dialeto; seleciona-se um registro mais ou menos em função do grau de proximidade com o

interlocutor), é inevitável que as primeiras escritas estejam impregnadas das marcas da variedade linguística praticada na comunidade a que a criança pertence— não só elas.

Para compreender melhor, recorremos a Silva (1985) que indica os alofones como uma concretização distinta de um fonema no mesmo ambiente fonológico, que não interfere no significado de uma palavra. Um exemplo que podemos citar é *tesoura* por *tisoura*. Assim, Cagliari (2009):

Para muitos alunos, a grande dificuldade com a ortografia das palavras não está no uso do X ou se a palavra BELEZA se escreve com Z ou com S. Para quem é falante de dialetos muito diferentes da norma culta, o uso da ortografia se apresenta com dificuldades muito maiores do que essas (CAGLIARI, 2009, p. 351).

Os impasses são encontrados sempre na escrita dos alunos, pois a oralidade estimula esse fato, então, a escrita apresenta marcas da fala, as quais eles usam no dia a dia, como “*é nós que vai trazer os limão*” (somos nós que vamos trazer os limões). É notável na presente frase que além dos aspectos fonológicos, as normas morfológicas e sintáticas devem ser utilizadas para uma a escrita ortográfica (REGO & BUARQUE, 2003).

Até o momento identificamos diversos fatores que dificultam o processo de aprendizagem da escrita ortográfica, uma vez que são de diferentes ordens: etimológica, sintática, morfológica, fonológica e fonética. Nessa ordem, ainda podemos incluir os de ordem semântica, já que para algumas palavras serem escritas ortograficamente em um dado contexto, é importante considerar seu significado, e temos como exemplo os pares homófonos *conserto/concerto*. Nesta perspectiva, Guimarães e Roazzi (2003) destacam o fato de que inúmeras crianças erram a escrita de certas palavras por não conseguirem fazer uma relação direta entre o significante e o significado, não tendo conhecimento sobre o aspecto semântico de certos vocábulos, e, orientam-se pela escrita alfabética, o que os leva a errar.

Apesar de terem sido identificados diferentes problemas não se pode esquecer que “uma proposta de ensino orientada para promover a aprendizagem significativa deverá engajar-se para que novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz de um modo não arbitrário” (NÓBREGA, 2013, p. 87), ou melhor, para que se tenha um ensino de ortografia eficaz é importante estabelecer um sistema que busque a superação desses percalços que foram apontados até aqui. Dito isso, buscaremos analisar

como os livros didáticos abordam os dígrafos consonantais a fim de contribuir para o processo de aquisição da escrita ortográfica.

5 Abordagem sobre Dígrafos

Nesta seção serão apresentados estudos sobre a abordagem de dígrafos que envolvam dificuldades na representação de fonema para a grafia.

A palavra dígrafo é constituída por dois elementos gregos: di = dois / grafo = escrever. O dígrafo normalmente ocorre quando duas letras são utilizadas para representar um único fonema (PESTANA, 2015), e também pode ser utilizado o termo digrama para o mesmo evento.

Nessa perspectiva, conforme Oliveira (2005, p. 35) “os elementos do plano da expressão permitem dois tipos diferentes de relação com os grafemas: as relações diretas e as relações intermediadas por regras.” Nesse sentido, as relações diretas seriam os sons que são representados por uma única letra, como no caso a letra ‘v’ que é representada pelo fonema /v/. Já as relações intermediadas de regras, temos o exemplo da letra ‘g’ que só será representada pelo fonema /g/ se na sequência houver as letras ‘a’, ‘o’ e ‘u’. Por outro lado, o dígrafo consonantal ‘gu’ também terá como fonema o /g/ sempre que seguidas de ‘e’ e ‘i’ (OLIVEIRA, 2005, p.36).

Nos estudos de Miranda, Silva e Medina (2005), nessa perspectiva de aquisição da escrita ortográfica, salientam para “as relações múltiplas: um fonema representado por vários grafemas.” Como exemplo, as autoras citam o fonema /s/ que possui oito grafemas diferentes para representá-lo, dentre eles, temos os dígrafos consonantais ‘sc’, ‘sç’ e ‘xc’, como exemplo: *ascensão*, *desço* e *exsudação*.

As autoras Simões e Martins (2015, p 360) compreendem que é comum o aprendiz apresentar dificuldades no processo de aquisição dos dígrafos consonantais e reforçam que isso acontece, devido a

“[...] hipótese destes leitores não entenderem a necessidade do dígrafo consonantal para representar um som por dificuldades fonológicas (e.g. diferença entre o e o), ou então, pela dificuldade do uso de grafemas que envolvem mais do que uma letra.” (SIMÕES, MARTINS, 2015, p. 360)

Após os estudos apresentados acima, se faz necessário explanar mais sobre os dígrafos consonantais. Visto que os dígrafos são quando duas letras representam um único

som, devemos compreender que essa regra não se aplica em todos os casos. Nas combinações GU e QU só serão considerados dígrafos consonantais quando seguidos de e ou i. Isso acontece porque o ‘u’ em algumas palavras corresponderá a uma semivogal ou uma vogal: aguentar, linguíça, frequente, entre outras. Outra exceção é quando encontramos o GU e QU seguidos de ‘a’ ou ‘o’, nesses casos também não equivalerá a dígrafos consonantais.

Em seguida, há os exemplos dos dígrafos consonantais no português.

Quadro 1: dígrafos e regras

Regras de transformação dos dígrafos	Aplicação no Foma
<ch> corresponde ao fonema /ʃ/.	c h -> ʃ;
<sc>, <ss> e <sc> corresponde ao fonema /s/.	[s c s s s ç] -> s;
<rr> corresponde ao arquifonema /R/.	[r r] -> R;
<gu> corresponde ao fonema /g/, quando precedido das letras <e> ou <i>.	[g u] -> _ [e i];
<qu> corresponde ao fonema /k/, quando precedido das letras <e> ou <i>.	[q u] -> k _ [e i];
<lh> corresponde ao fonema /ʎ/.	[l h] -> ʎ _ V;
<nh> corresponde ao fonema /ŋ/.	[n h] -> ŋ _ \ [i a];
<xc> corresponde ao fonema /s/ quando antecede <e> ou <i>.	[x c] -> s _ [e i];

Fonte: Call for papers 2019 – Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 2018

Por conseguinte, através de análises, observamos que alguns dígrafos consonantais possuem regras simples, como: <ch>, em que o fonema é sempre representado pelo fonema /ʃ/, do <sc>, <ss> e <sc>, que equivalem ao fonema /s/; e também do <rr>, cuja a transcrição é representada pelo arquifonema /R/ em todos os contextos.

Há outros dígrafos consonantais que não possuem regras simples, visto que podem possuir sons diferentes em determinado momento. É o que ocorre no caso do <gu>, <qu>, <lh>, <nh> e <xc>. Reforçamos que, de acordo com Silva (2014), os seguimentos tradicionalmente nomeados “tritongos” são transcritos como uma continuação de oclusiva velar-glide seguida de um ditongo decrescente: <quais> 'kwals/.

Alguns desvios são muitos comuns quando falamos de dígrafos consonantais, conforme a pesquisa Simões e Martins (2015, p.267). O que mais se destacaram, na pesquisa delas, são as palavras: **arroz**; **águias**; **zarolho**; **trincha** e **girassol**. As autoras buscaram por meio de coletas de dados verificar os tipos de desvios que são cometidos pelos alunos de 1º ao 5º do ensino fundamental I. Dentre esses desvios elas destacaram cinco de origem diferente: adição, supressão, inversão, acentuação e substituição. Os desacertos através da substituição apareceram em todos os anos. Logo após verificaram os desvios através da adição, prioritariamente, no primeiro ano de escolaridade. A seguir aparecem os de supressão

no segundo e no quarto ano. E, por último os desvios pela inversão. (SIMÕES, MARTINS, 2015, p. 265)

As autoras apresentam esses desvios acerca dos dígrafos consonantais na leitura relacionado aos aspectos fonológicos das palavras, além disso, destacam que ocorreram com maior frequência no 1º ano de escolaridade. No caso da palavra <arroz>, no 1º ano, os alunos representam a leitura do dígrafo <rr> por [r], lendo por exemplo <arroz> por aroz. Já, a partir do 2º ano a leitura para presente dígrafo parece estar adquirida pelas crianças. No caso da palavra <águias>, seja no 1º como no 2º ano, mantêm-se o fonema [g] e [u], resultando em [gu](eg. águ-ias). Do mesmo modo ocorre a conversão da leitura de <águias> por águas. Esses tipos de erros não corriqueiros no 3º e 4º ano de escolaridade. Porém em relação à palavra <girassol>, os alunos do 1º ano trocaram o dígrafo <ss> por [z], aplicando a regra de que o grafema <s> que no meio de duas vogais se lê [z]. A partir do 2º ano a leitura deste dígrafo parece ter sido estabelecida pelas crianças. Nesta palavra <trincha>, o dígrafo <ch> é substituído pelo [n] e [k] tanto no 1º ano como no 2º ano, é lido como trincha ou trinca. Nos erros mais corriqueiros no 3º e 4º ano, o <ch> é substituído por [k], neste caso a palavra trincha lida como palavra real ‘trinca’. Em relação à palavra <zaronho>, averiguamos que no 1º e no 2º ano, o dígrafo <lh> é trocado pelo fonema [n], lido como zaronho. Já nos 3º e 4º anos, os erros são poucos e o dígrafo <lh> é, também, substituído por [l]. (SIMÕES, MARTINS, 2015, p. 266- 267)

Em suma, podemos perceber que as dificuldades que ocorrem na aquisição da escrita ortográfica, especialmente dos dígrafos consonantais, se dão pela marca oral da palavra. Com o propósito de esclarecer mais sobre o tema, buscaremos investigar como os livros didáticos apresentam o conceito a fim de contribuir no processo de aquisição da escrita dos alunos.

6 Análise de dígrafos no livro didático

No intuito de lançar luz sobre o ensino dos dígrafos consonantais, serão analisados dois livros didáticos do 6º ano, para se analisar a abordagem dos dígrafos em livros de língua portuguesa. Foram avaliadas duas coleções de livros de 6º ao 9º ano, no entanto, apenas o 6º ano abordou os dígrafos consonantais.

O primeiro livro que analisamos é o de Língua Portuguesa do 6º ano elaborado pela Editora Geração Alpha. Além de fazer parte da PNLD 2020, o livro foi elaborado por duas colaboradoras, Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti, além de contar com a edição de Andressa Munique Paiva, juntamente com a organização da SM Educação. O livro é composto por oito unidades, as quais se subdividem em dois capítulos, que são constituídos pelos seguintes tópicos: “Texto em estudo; Uma coisa puxa outra; Língua em estudo; A língua na real; Agora é com você”. Cada um desses tópicos é composto por um dado conteúdo e vem explícito o objetivo do conhecimento que se pretende trabalhar conteúdo e vem explícito o objetivo do conhecimento que se pretende trabalhar.

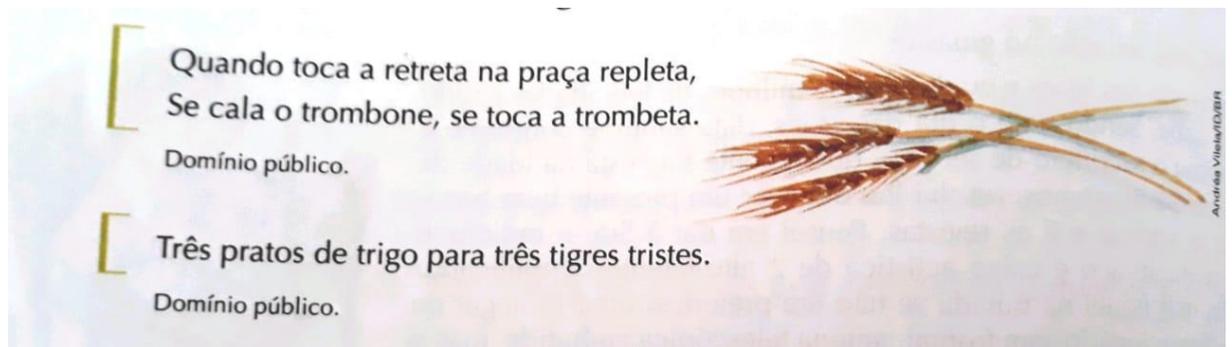


Figura 1: Capa do livro 6º ano . **Fonte:** Editora SM, 2020.

A unidade dois do presente livro é a que aborda a temática dos encontros consonantais e dígrafo, e podemos encontrá-lo no tópico “Escrita em Pauta” que trabalha habilidades de análise linguística/semiótica (EF67LP32) baseado na BNCC. A seção tem como objetivo propor à turma a reconhecer as concepções de encontro consonantal e de dígrafo, além de chamar a atenção para normas da língua escrita, no intuito de fazer com que os alunos tenham autonomia para escrever palavras com correção ortográfica.

O tópico “Escrita em Pauta” inicialmente aborda o tema trava-língua, levantando como questionamento se os alunos conhecem algum e em seguida explica o que seria: uma espécie de jogo de palavras, a qual faz parte da cultura oral de alguns povos. A brincadeira tem como objetivo repetir de forma rápida e clara, frases e verbos em que há muitos sons difíceis de se pronunciar. E traz em seguida dois exemplos:

Figura 2: trava- língua

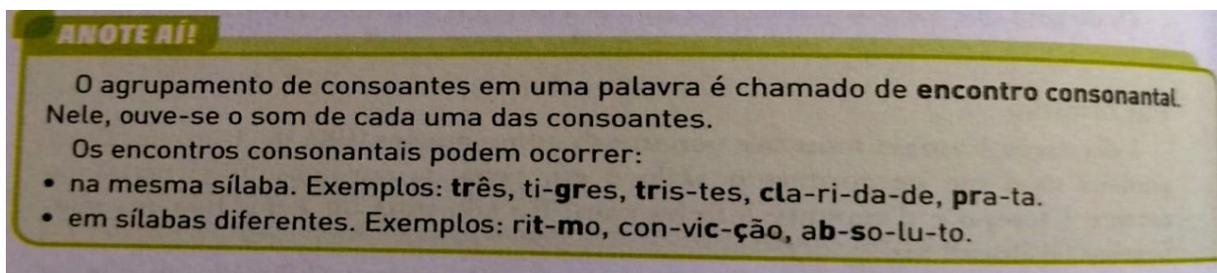


Fonte: Editora SM, 2020..

É feita uma observação a respeito das palavras presentes no trava-língua, como no caso das consoantes *r* e *l* que vem acompanhada das consoantes *t*, *p* ou *g*, constituindo as seguintes sílabas: **tre**, **tri**, **trom**, **pra**, **ple** e **gres**.

Em seguida o livro apresenta um quadro “Anote aí!” que explica o que são os chamados encontro consonantal.

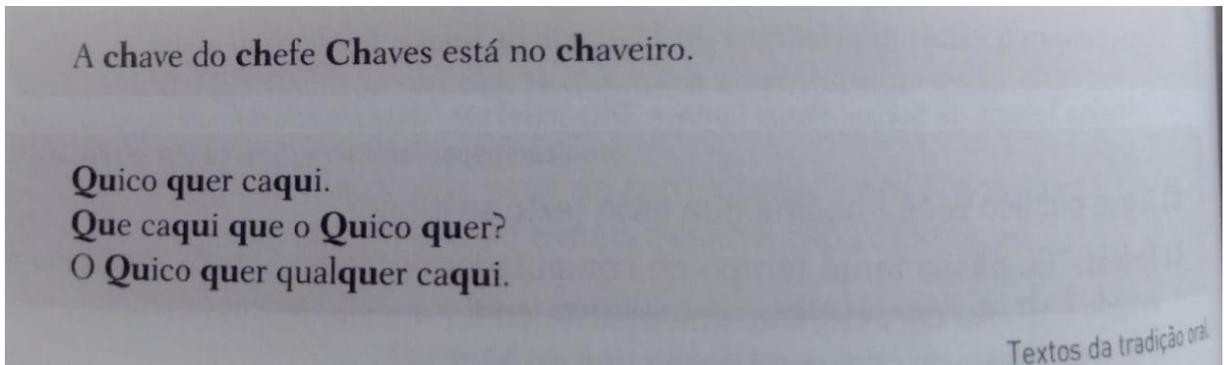
Figura 3: Encontro consonantais



Fonte: Editora SM, 2020.

São, ainda, apresentados dois trava-línguas, nos quais são pedidos para serem observado as consoantes em destaque.

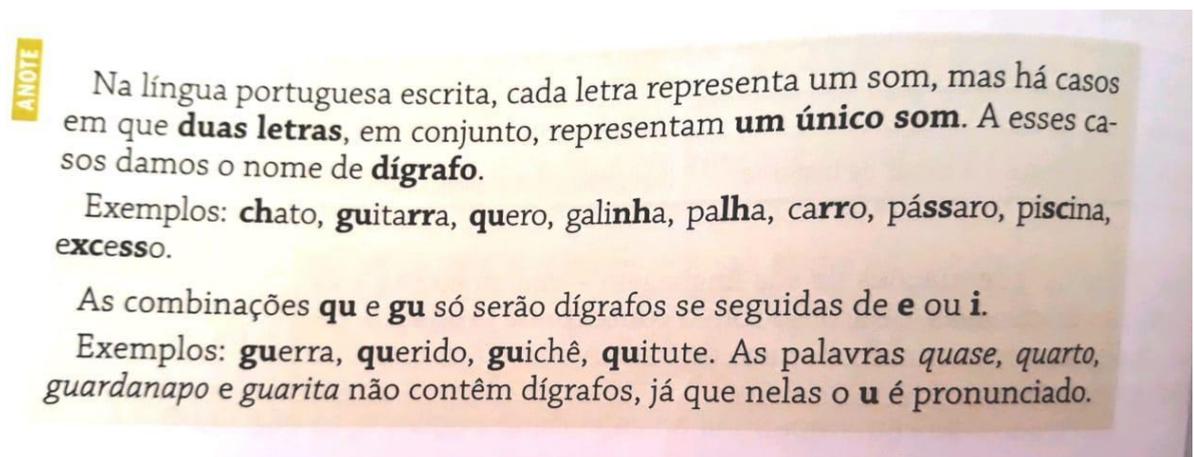
Figura 4: Trava-língua



Fonte: Editora SM, 2020.

A palavra *chave* é constituída por cinco letras, porém o número de sons pronunciados se difere do da escrita. Nesse sentido, pode-se observar que as letras *ch* são pronunciadas apenas com um único som e o mesmo ocorre com “Quico”. Assim, as autoras abordam a concepção de dígrafo em que é utilizado novamente o quadro “Anota aí” para expor o seu conceito.

Figura 5: Concepção dígrafo



Fonte: Editora SM, 2020.

Após as concepções apresentadas aos alunos são propostas atividades para serem realizadas, com o objetivo de ajudá-los alunos a compreender melhor o que foi ensinado a eles.

1. Leia o trava-língua a seguir e responda às questões.

Esta burra torta trota
Trinca a murta, a murta brota
Trota, trota, a burra torta.
Brota a murta ao pé da porta.

Texto da tradição oral.

a) Copie no caderno palavras do trava-língua com encontros consonantais.
b) Transcreva a palavra em que ocorre um dígrafo, destacando-o.

2. Observe o quadro abaixo, com palavras grafadas com *qu*.

quase querida quimera Equador

a) Transcreva no caderno as palavras em que *qu* é dígrafo.
b) Explique por que, nas demais palavras do quadro, *qu* não é dígrafo.

3. No caderno, transcreva as palavras do quadro abaixo que apresentam encontros consonantais.

vassoura produção bilheteria chão chá brincadeira
estudar bárbaro bruxa perseguir trave prometer

4. No caderno, indique a alternativa correta em relação às palavras *quelônio*, *quilo* e *guabioba*.

I. Ocorre dígrafo na última, mas não nas duas primeiras.
II. Ocorre dígrafo nas duas primeiras, mas não na última.
III. Não ocorre dígrafo em nenhuma dessas palavras.

Figura 6: Atividade
Fonte: Editora SM, 2020.

O livro possui somente duas páginas que tratam sobre o assunto e apenas quatro atividades, e em seguida já são tratados outros assuntos. Conseqüentemente, os dígrafos não são tão trabalhados no livro didático, não recebem tanta atenção como deveriam receber, se pensarmos na importância que têm para os alunos apresentarem uma grafia correta no desafio da sua escrita. Veja, agora, a análise do outro livro do sexto ano da coleção “Vontade de Saber”, do PNLD 2014, publicado seis anos antes em relação ao primeiro analisado. No entanto, como se verá, apesar de serem de anos distintos, apresentam abordagens semelhantes para os dígrafos. O livro possui somente uma página destinada ao assunto. No tópico “Letra, fonema e dígrafo”, inicialmente, é apresentado um poema e, em seguida, inicia-se uma discussão quanto aos fonemas, que seriam a menor representação sonora da fala, e também o conceito de escrita, sendo compreendida como a representação gráfica e visual de um fonema. A partir da apresentação desses conceitos, os autores abordam a questão de números de letras que formam uma palavra que, quando pronunciada, não apresenta a mesma quantidade de sons. Logo após, são abordados os dígrafos consonantais e, por fim, é proposta uma atividade. O mesmo ocorre com o outro livro analisado, em que o tema é abordado em somente duas páginas.

Figura 7: Livro didático Língua portuguesa 6º ano



Figura 8: Poema. **Fonte:** Vontade de Saber, 2014.

Figura 8: Poema

foi criado com isso? Justifique sua resposta com base no comportamento do Sargento. Ao usar o diminutivo para os nomes de algumas comidas, foi conferido a elas sabor, indicando que são comidas bem feitas e deliciosas. Isso provocou a reação no Sargento de salivar, que se lembrou, com muito apetite, da ceia de Natal.

Letra, fonema e dígrafo

Refletindo e conceituando

1 Leia uma estrofe de um poema da escritora Marina Colasanti.

[...]
De antigo passado
e jeito futuro
movimento puro
ar sofisticado
é o **gato**, de **fato**. [...]



Marina Colasanti: O gato. In: Marina Colasanti e outros. Caminho da poesia. São Paulo: Global, 2006.

2 O que diferencia as palavras destacadas no poema? As letras **g** e **f**.

Fonte: Vontade de saber, 2014.

Figura 9: Concepção dígrafos

As palavras destacadas no poema apresentam certa semelhança quanto ao som, mas se diferenciam em relação aos seus significados.

Na fala, as palavras são representadas por sons que possuem significados. Na escrita, os sons são representados pelas letras. Leia, em voz alta, as palavras abaixo.

gato – fato – bato – cato – pato – mato

Ao pronunciar essas palavras, observamos que há uma diferença de significado entre elas. Essa diferença é marcada pela mudança de uma única unidade sonora (som). Assim, essas palavras diferenciam-se pela troca da primeira unidade de som (/g/, /f/, /b/, /c/, /p/, /m/).

As unidades sonoras que diferenciam as palavras acima são chamadas de **fonemas**. Geralmente, o fonema é indicado entre duas barras inclinadas (/ /).

É importante não confundir fonema com letra. **Fonema** é a menor representação sonora da fala; a **letra** é a representação gráfica e visual do fonema.

2 Será que o número de letras que forma uma palavra sempre corresponde ao mesmo número de fonemas? Leia em voz alta as palavras em destaque no quadro. Em seguida, escreva o número de letras e de fonemas de cada uma delas. Veja o exemplo.
 pessoa → p-e-s-s-o-a (6 letras); /p/ /e/ /s/ /o/ /a/ (5 fonemas, pois pronunciamos o **ss** de uma só vez, ou seja, duas letras que representam apenas um som).

churrasco táxi centopeia

Por meio dessa atividade, é possível observar que algumas palavras apresentam duas letras para representar um só fonema. Essa combinação de letras recebe o nome de **dígrafo**.

Existem dígrafos **consonantais**, como no caso das palavras pessoa (**ss**), churrasco (**ch**, **rr**), palha (**lh**), parque (**qu**), guia (**gu**), piscina (**sc**), desça (**sc**), exceto (**xc**), e dígrafos **nasais**, em que as letras **m** e **n** indicam que a vogal anterior tem som nasal: lâmpada (**am**), manta (**an**), sombrio (**om**), fundo (**un**).

Praticando 2. c-h-u-r-r-a-s-c-o (9 letras); /x/ /u/ /r/ /a/ /s/ /c/ /o/ (7 fonemas, pois pronunciamos o **ch** e o **rr** de uma só vez: duas letras e apenas um som); t-á-x-i (4 letras); /t/ /á/ /x/ /i/ (5 fonemas, pois o som do **x** nesta palavra é representado pelos fonemas /k/ e /s/); c-e-n-t-o-p-e-i-a (9 letras); /c/ /e/ /n/ /t/ /o/ /p/ /e/ /i/ /a/ (9 fonemas, pois o número dos sons corresponde às letras dessa palavra). **Anote no caderno**

1 Faça com um colega o exercício "palavra puxa palavra". Escolha um dos pares de palavras a seguir e forme outra palavra, trocando apenas uma letra. Depois, passe a vez para o seu colega para que ele também forme outra palavra.

Possíveis respostas: calo – caro – caso – cacho – Caio. **carro – cabo** **mão – são**

Possíveis respostas: cão – dão – hão – não – pão – quão – tão – vão.

2 Leia a seguir o trecho de um poema.

[...]
 No **sssilêncio** um assobio
 sela num sono os sons
 que não darão nem um pio.

Paula Duzzi

Elza Beatriz von Döllinger de Araújo. Sons. In: _____ Caderno de segredos. São Paulo: FTD, 1989. p. 10. (Falias poéticas).

a) Agora, releia o trecho em voz alta e escreva o som que predomina nele. O som **s**.

b) Em sua opinião, por que a palavra em destaque no poema foi grafada dessa forma?
 A forma **sssilêncio** foi usada para enfatizar ainda mais o uso do **s** associado ao som que se produz ao se pedir

c) Qual palavra apresenta um dígrafo formado pelo som predominante no poema? silêncio ("psiu", "xiu").
Assobio, que apresenta o dígrafo **ss**.

93

Fonte: Vontade de saber, 2014.

Diante do exposto, podemos compreender que, apesar de os dígrafos estarem contidos em habilidades destacadas pelo BNCC para serem trabalhadas, ainda não há primazia quanto ao seu ensino, os dígrafos ocupam pouco espaço nos livros didáticos. Desse modo, isso pode contribuir para os alunos possuírem muitas dificuldades na aquisição da escrita ortográfica.

A partir das análises apresentadas neste trabalho, um ponto que é válido ressaltar é a falta de material sobre o assunto em questão. Os dígrafos são trabalhados rapidamente, geralmente, em uma ou duas páginas do livro didático, e como pudemos constatar, ele está contido apenas no livro do 6º ano. A dificuldade que os alunos têm com relação a aquisição da escrita dos dígrafos pode estar relacionada com a ausência de materiais que enfocam o ensino destes.

As duas coleções escolhidas apresentam uma diferença de seis anos, uma de 2014 e a outra que será trabalhada em 2020, está continua tratando de dígrafos rapidamente, em duas páginas, em que o conceito é apresentado e logo depois há mudança de assunto. Continua-se com a mesma dificuldade em reforçar o ensino de dígrafos o que volta a preocupar os profissionais da área.

Partindo do pressuposto do nosso ponto de vista, esse lapso temporal entre as duas coleções analisadas foi proposital para deixar claro que, mesmo ao longo do tempo, os dígrafos continuam não tendo a relevância que deveriam nos livros didáticos. Ambas só apresentam conceitos sobre dígrafos no sexto ano do ensino fundamental, e em duas páginas se apresenta o conceito e aparece os exercícios. Acreditamos que uma sequência nesse conteúdo ao longo dos anos melhoraria cada vez mais a absorção desse tema pelos alunos. Uma introdução no sexto ano, e no sétimo e oitavo, que o conteúdo fosse trabalhado mais especificamente e fosse frisada a importância de seu ensino. Os docentes podem produzir materiais, ou utilizar métodos diferentes dos convencionais para despertar o interesse dos alunos pelo tema, já que a aprendizagem dos dígrafos através do livro didático somente não é considerada satisfatória.

CONCLUSÃO

No presente trabalho, podemos observar que ortografia tem como objetivo padronizar a escrita, no intuito de facilitar o processo de leitura e melhorar comunicação. E saber utilizar a escrita padrão coloca o usuário em posição de igual com quem também a utiliza.

O principal objetivo do trabalho foi compreender um pouco melhor como ocorre o processo de aquisição da linguagem, da escrita, e analisar como os dígrafos vêm sendo abordados nos livros didáticos do ensino fundamental II.

A respeito de tudo que foi visto, a partir da revisão da literatura, é possível perceber como o processo de aquisição da linguagem, e principalmente da escrita, é dinâmico e complexo, sendo influenciado por inúmeros fatores. Linguagem e escrita possuem um papel importante na inclusão do indivíduo em seu meio sociocultural, pois através dela pode expressar-se com seus semelhantes. Além disso, a medida que vai escrevendo e lendo, vai aumentando sua criatividade e desenvolvendo sua personalidade através do pensamento crítico que ambos os processos lhes permitem.

Identificamos que na maior parte dos desvios ortográficos ocorrem por conta da marca oral na escrita. E essa é uma das dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos, ligado a oralidade. E ao analisar os livros compreende-se que como há pouco conteúdo a respeito da temática, faz se necessário a utilização de um material de apoio produzido pelo professor, já que não há tantas atividades para elevar o desenvolvimento dos alunos em relação ao tema. Desse modo, podemos ressaltar a importância do estímulo à pesquisa nessa área. Portanto, é importante que se trabalhe a ortografia em sala de aula, que o aluno entenda sua concepção e importância, além de tratar fatores externos, como o contexto social, cultural dos alunos que possam vir a contribuir para formação do aluno e sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Português ou brasileiro? um convite à pesquisa**. São Paulo, Parábola editorial, 2001.

BISHOP, D.V.M. Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum? In: Bock G, Goode J, eds. Autism: neural basis and treatment possibilities. **Novartis Foundation Symposium**. 2003.p.213-26.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BNCC. Disponível em:<www.pnld2019.com.br>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu.: pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. Campinas: Scipione, 2005.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, Greta; **Geração Alpha Língua Portuguesa 6**. 2. ed. São Paulo: SM Ltda, 2018.

DE LEMOS, C.T.G. **Interacionismo e aquisição de linguagem**. D.E.L.T.A., 2 (2): 231-48, São Paulo;1986.

DIAS. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. **In**: Kishimoto. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo:Cortez;1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016. 192p.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “língua da criança”: algumas considerações sobre a “língua”. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística*. São Paulo: Contexto, 2006, p.183-200.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. 2ed. São Paulo: Papirus, 1991.

GOLDFELD M. **A brincadeira entre mães ouvintes e filhos surdos**. [Tese de Doutorado]. São Paulo:Universidade Federal de São Paulo;2000. 161p.

GUIMARÃES, G.; ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAES, Artur Gomes. (Org).**O aprendizado da ortografia**.3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 61-75.

MAGDA, Soares. Disponível em: ><http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>< Acesso em: 23 de outubro de 2019.

MIRANDA, A, SILVA, M. e MEDINA, S. **O sistema ortográfico do português e sua aquisição**. Linguagem e Cidadania (Revista Eletrônica). UFSM, Santa Maria, v. 16, 2005.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MORAIS, A.G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos,2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento (Caderno do Formador).

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos**. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2015.

PIAJET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

REGO, L.B; BUARQUE, L.L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográfica. In: MORAES, Artur Gomes. (Org). **O aprendizado da ortografia**.3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.21-41.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: Um processo em construção**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. 10. ed. Sao Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, T.C. **Fonética e fonologia do português**. 9ª ed. Editora Contexto;2007.

SIMÕES, Edlia; MARTINS, M. A. Análise Psicolinguística dos erros de leitura em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade. *In: MATA, Lourdes. et al. **Diversidade e Educação: Desafios atuais***. In Lourdes Mata et al. ISPA. Edição, nº 1, Lisboa, p. 258-274, 2015

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. – 3. ed. – 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. Disponível em > http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf < Acesso em: 06 de dezembro.

STORKEL, H.L.; MORRISSETTE, M.L. The lexicon and phonology: interactions in language acquisition. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**. 2002;3:24-37

TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012.

TOMASELLO, M. et. al. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **Behav Brain Sci**. 2005; 28(5):675-91.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; LISZKOWSKI, U. A new look at infant pointing. **Child Dev**. 2007;78(3):705-22.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes;1989

WERTZNER, H. Fonologia: desenvolvimento e alterações. **In: Ferreira LP et al., eds. Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo:Roca;2004.

ZORZI, J. ; HAGE, S. **PROC Protocolo de observação comportamental**. Editora Pulso;2004.