

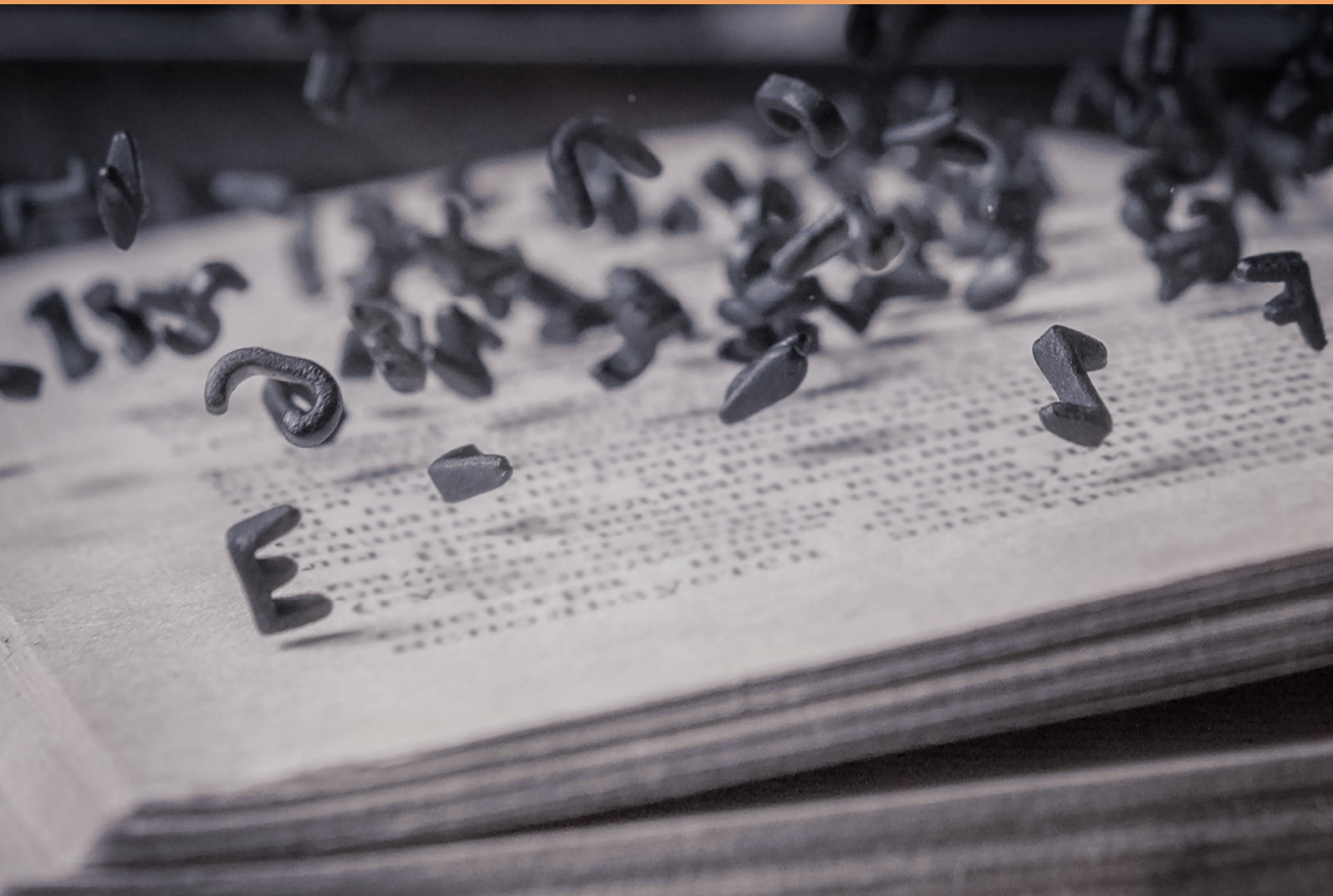
**MIKAELA ROBERTO**

**ROSANE GARCIA**

**ÉRIKA ROMANA**

**(Organizadoras)**

# **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**





# **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Organização**

**Mikaela Roberto**

**Rosane Garcia**

**Erika Romana**

**2023**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Mikaela Roberto; Rosane Garcia; Erika Romana [Orgs.]**

**Ortografia: caminhos possíveis.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 293p. 21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-0363-8 [Digital]**

1. Ortografia. 2. Caminhos. 3. Ensino. 4. Educação básica. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Rosane Garcia

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Mikaela Roberto, Rosane Garcia, Erika Romana

**Diagramação e Design Editorial:** Rosane Garcia

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

As informações, opiniões e conceitos expressos nos capítulos desta obra, bem como a exatidão dos dados, referências e redação, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>004</b> |
| <b>1 Reescrita e ensino de ortografia: um caminho possível.....</b>   | <b>005</b> |
| <i>Karina Bonisoni de Oliveira</i>  |            |
| <i>Tania Mikaela Garcia Roberto</i>   |            |
| <b>2 Ortografia: análises e propostas de intervenção sobre a oralidade na escrita do Ensino Fundamental II.....</b>           | <b>034</b> |
| <i>Erika Romana</i>   |            |
| <b>3 Gamificação e ortografia: uma via alternativa para o ensino da escrita nos anos finais do ensino fundamental.....</b>    | <b>051</b> |
| <i>Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda</i>   |            |
| <i>Wilson Júnior de Araújo Carvalho</i>   |            |
| <b>4 Grapphia®: aplicativo para ensino/aprendizagem de ortografia.....</b>  | <b>065</b> |
| <i>Adriana Nascimento Bodolay</i>   |            |
| <i>Luciana Pereira Assis</i>  |            |
| <i>Daniela Perri Bandeira</i>   |            |
| <b>5 Hipossegmentação de palavras no Ensino Fundamental.....</b>  | <b>084</b> |
| <i>Alex Jefferson Medeiros Fernandes da Silva</i>   |            |
| <i>Eliete Figueira Batista da Silveira</i>  |            |
| <b>6 Análise de erros ortográficos em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola em um recanto da Amazônia.....</b> | <b>108</b> |
| <i>Anderson Vale da Rocha</i>   |            |
| <i>Cleide Vilanova Hanisch</i>  |            |
| <b>7 Norma ortográfica e consciência fonêmica no Ensino Fundamental II</b>  | <b>128</b> |
| <i>Tainara Batista Ramos</i>  |            |
| <i>Tania Mikaela Garcia Roberto</i>   |            |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| <b>8</b>  | <b>Reflexões didáticas com base em andaimagem: desvio ortográfico de &lt;L&gt; / &lt;U&gt; em final de palavras.....</b>                                   | <b>149</b> |
|           | <i>Josiane Bastos de Souza</i>   |            |
|           | <i>Luciana Sobral Bueno</i>  |            |
| <b>9</b>  | <b>Mediação didática para o ensino dos róticos no nível Fundamental.....</b>   | <b>169</b> |
|           | <i>Isabela Pereira Dias Esperança</i>  |            |
|           | <i>Angela Marina Bravin dos Santos</i>   |            |
| <b>10</b> | <b>Proposta de ensino e aprendizagem dos grafemas &lt;J&gt; e &lt;G&gt; em contextos regulares.....</b>  | <b>188</b> |
|           | <i>Jéssica Mendonça Bastos</i>   |            |
|           | <i>Marli Hermenegilda Pereira</i>  |            |
| <b>11</b> | <b>Desvios ortográficos, Fonologia e formação docente.....</b>   | <b>209</b> |
|           | <i>Maria Ângela Padovani</i>   |            |
| <b>12</b> | <b>O impasse da aquisição da escrita ortográfica: entre a variante padrão e as variantes linguísticas.....</b>   | <b>224</b> |
|           | <i>Patrícia Regina de Souza</i>  |            |
|           | <i>Ana Luzia Videira Parisotto</i>   |            |
| <b>13</b> | <b>Apagamento de semigoval [w] em posição de coda silábica: Interface entre fala e escrita nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental.....</b> | <b>247</b> |
|           | <i>Estefani Gumiéro Costa</i>  |            |
|           | <i>Ludmila Martins de Oliveira</i>   |            |
| <b>14</b> | <b>Alfabetização, ortografia e letramento: algumas considerações sobre docência e ensino.....</b>  | <b>265</b> |
|           | <i>Márcia da Gama Silva Felipe</i>   |            |
|           | <i>Jefferson Evaristo</i>  |            |
|           | <b>As organizadoras.....</b>   | <b>281</b> |
|           | <b>Os autores.....</b>   | <b>283</b> |

## **APRESENTAÇÃO**

A ortografia é um tema sempre atual, seja pela distorção na valorização dada a ela em avaliações da produção textual de alunos, seja por seu impacto no aprendizado de sistemas de escrita menos transparentes e os desafios encontrados em seu processo de ensino e aprendizagem. Em estudos voltados à aquisição da escrita, a ortografia tem permanecido sendo alvo de atenção de diversos pesquisadores. Esta obra é exemplo desse interesse, com destaque ao fato de apresentar estudos realizados em vários estados do Brasil e, diferente do que costuma ser mais frequente, apresentar maior interesse em propostas de intervenção em sua maioria voltadas aos anos mais avançados do Ensino Fundamental (EF), e não às séries iniciais ou apenas à fase de alfabetização.

A concepção deste livro surgiu no início de 2021, em meio à pandemia de Covid-19. A previsão era de publicá-lo no mesmo ano, mas o flagelo que assolou o mundo, além de causar danos físicos, gerou impactos psicológicos muito maiores do que se esperava, aos quais nós também não estávamos imunes, atrasando a conclusão do projeto. Passado o período desafiador da pandemia, finalmente podemos retomar paulatinamente a normalidade acadêmica e celebrar mais uma publicação sobre um tema que nunca perde sua relevância: o ensino da ortografia em diferentes níveis da Educação Básica.

O objetivo de agregar pesquisas e experiências pedagógicas de diversos lugares do país começou pela reunião de três organizadoras com características peculiares: uma que atua na formação de professores da Educação Básica, por meio da graduação em Letras e do mestrado profissional em Letras (Profletras), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cuja experiência se apoia em formação psicolinguística; outra que atua na mesma área, mas na Universidade Federal do Acre (UFA), com formação em Linguística Aplicada; e, não menos relevante, a terceira organizadora, com sua expertise advinda do contato direto com a sala de aula na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa pluralidade que já se manifesta no corpo organizacional da obra, não seria de se esperar algo diferente entre os capítulos que a compõem. Ortografia: caminhos possíveis conta com 14 capítulos representativos da pluralidade do conhecimento construído atualmente acerca do tema.

Os primeiros dois capítulos, ambos resultantes de pesquisas desenvolvidas no Rio de Janeiro, focam propostas de intervenção nos anos finais do Ensino Fundamental. Na primeira, as autoras avaliam o impacto do ensino da ortografia por meio da reescrita de crônicas por alunos do nono ano do EF, sendo mapeados diferentes desvios ortográficos e apresentados os resultados da intervenção. Na segunda, a autora apresenta uma análise da oralidade ainda presente na escrita de alunos do sétimo ano do EF, propondo intervenções.

O terceiro capítulo apresenta uma pesquisa interestadual (Paraíba/Ceará), também relacionada aos anos finais do EF, com enfoque na gamificação como um caminho para o ensino da ortografia. Na sequência, pesquisadores de duas instituições do estado de Minas Gerais apresentam uma proposta de aplicativo para o processo de ensino e aprendizagem da ortografia.

Voltando ao Rio de Janeiro, os autores do quinto capítulo analisam a hipossegmentação em diferentes anos do Ensino Fundamental, destacando a relevância da Fonologia Prosódica no processo interventivo. No capítulo seguinte, em uma análise dos erros ortográficos cometidos por estudantes do 5º ano de uma escola no recanto da Amazônia, pesquisadores do Acre propõem encaminhamentos didático-pedagógicos. No sétimo capítulo, as autoras destacam a relevância da consciência fonêmica em pesquisa realizada em uma escola municipalizada de Rio Claro (RJ).

Ainda apresentando pesquisas no estado do Rio de Janeiro, a abordagem proposta no oitavo capítulo para o ensino da ortografia é a da andaimagem; enquanto as autoras do nono capítulo se ocupam em propor intervenções para a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem dos róticos no EF; e as do décimo capítulo propõem



estratégias para o aprendizado dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares.

Os dois capítulos seguintes abordam pesquisas realizadas no estado de São Paulo. A formação docente com ênfase em fonologia para atender às demandas associadas à ortografia é abordada no décimo primeiro capítulo. Já o capítulo seguinte enfoca os desafios enfrentados por alunos que não dominam a variante padrão do PB.

A pesquisa fluminense apresentada no penúltimo capítulo do livro aborda o apagamento da semivogal [w] em coda silábica, sob a perspectiva da sociolinguística variacionista. Por fim, o último capítulo aborda a ortografia associada aos processos de alfabetização e letramento.

Esperando que as reflexões teóricas e as propostas interventivas contribuam para a formação docente, celebramos a publicação desta obra, na certeza de que ela apenas inicia uma jornada de novas trocas interinstitucionais e interestaduais para o enriquecimento acadêmico no Brasil.

As organizadoras

# **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

## **REESCRITA E ENSINO DE ORTOGRAFIA: UM CAMINHO POSSÍVEL**

Karina Bonisoni de Oliveira

Tania Mikaela Garcia Roberto

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O presente estudo é oriundo de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tratando-se, o PROFLETRAS, de um Mestrado Profissional, é imprescindível que o discente esteja atuando como professor de Língua Materna em turmas do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

Escolhi uma turma de nono ano de uma escola estadual em que trabalho, localizada no município de Nova Iguaçu, RJ, para realizar a pesquisa, pois observei que, mesmo após oito anos de escolarização, alguns desvios primários ainda aparecem nos textos de alunos no final da segunda etapa do Ensino Fundamental e, ainda, no Ensino Médio, etapa na qual também atuo. Não busquei me aprofundar na discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores das escolas públicas brasileiras de modo que pudesse justificar os déficits de aprendizagem nas várias áreas do conhecimento que estudam. Mas sim, investigar quais eram os conteúdos relacionados à tarefa de produzir um texto que mais carecem de um trabalho sistematizado e voltado para as reais dúvidas e dificuldades dos alunos.

Diante da situação que observei, realizei uma atividade diagnóstica, que consistia na produção de uma crônica com o tema O lugar em que eu vivo,

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

para que eu pudesse investigar quais eram os desvios mais recorrentes nos textos dos alunos da turma em que eu lecionava para, então, estabelecer os limites da minha pesquisa. O diagnóstico confirmou minhas hipóteses revelando que a maior parte dos desvios presentes nas redações estava relacionada à ortografia e ao uso de pontuação, considerando a série e as reais necessidades dos participantes da pesquisa. Investigar o impacto da reescrita sistematizada nos textos dos alunos já havia sido estabelecido como um dos principais objetivos do estudo. A tarefa de reescrita de textos, diante dos resultados da diagnose, voltou-se, pois, para as dificuldades com maior ocorrência observadas nas primeiras produções: ortografia e pontuação.

Nesta obra nos interessa o trabalho voltado para a Ortografia e, portanto, convém explicitar algumas considerações acerca do tema, que embasou minha dissertação.

### **Ortografia: por que aprender? Por que ensinar?**

Conforme Morais (2000, p. 18), “a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. Essa convenção é formada por regras que nem sempre seguem uma mesma lógica”. Roberto (2016, p. 40) atenta para o fato de que o sistema alfabético escrito “foi construído, e essa invenção, embora feita com o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades, e a relação entre escrita e oralidade não se dá de forma tão simples”.

Esses autores lembram que o sistema ortográfico do Português Brasileiro nem sempre será óbvio aos usuários da língua, uma vez que muitas das regras são arbitrárias e não seguem uma lógica natural, gerando questionamentos como: qual a diferença de usar a letra G ou J para escrever “jiló”? Sabemos que a língua, como convenção social, tem sua variante escrita influenciada por fatores etimológicos, fonéticos/fonológicos ou morfológicos e esse conjunto de fatores somados à arbitrariedade e à complexidade do sistema ortográfico e à

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

presença das marcas de oralidade das variantes vernaculares são alguns dos motivos que levam os alunos e usuários da língua em geral a se depararem com tantas dúvidas ortográficas. Além do exposto, cabe mencionar a má fundamentação das políticas públicas voltadas à alfabetização, como menciona Scliar-Cabral (2018).

As dificuldades que concernem aos fatores fonéticos e morfológicos podem ser mais bem explicadas pelo fato de existirem dois grandes grupos de relações entre a oralidade e a escrita, classificadas por Morais (2000) como alternativas regulares e alternativas irregulares.

Scliar-Cabral apud Roberto (2016) classifica as relações entre oralidade escrita da seguinte maneira:

1. relações independentes do contexto, como na leitura;
2. relações dependentes do contexto fonológico;
3. relações dependentes do contexto morfossintático e fonético;
4. relações de derivação morfológica; e, o mais difícil;
5. as chamadas alternativas competitivas. (ROBERTO, 2016, p. 153).

Se compararmos a divisão feita por Morais (2020) com a classificação feita por Scliar-Cabral, podemos dizer que as relações regulares correspondem às quatro primeiras relações expostas na citação anterior; e que as relações irregulares correspondem à última relação da lista, nomeada como alternativas competitivas.

Nas relações regulares, “podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes”, pois “existe uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 2000, p. 28). Pode-se tomar como exemplo a presença do ss nas desinências modo-temporais das formas verbais pertencentes ao futuro do pretérito do modo subjuntivo, como em falasse, comesse, fizéssemos.

Os contextos irregulares, porém, são aqueles em que se torna mais difícil saber a escrita que respeita a norma ortográfica, pois abrangem os casos em que mais de um grafema pode ser utilizado para representar um fonema,

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

como no caso de conserto e concerto, em que temos duas palavras fonologicamente idênticas pertencentes à mesma classe gramatical.

Mesmo os contextos regulares, que, teoricamente, são de compreensão mais fácil, geram dúvidas nos alunos do nono ano, o que evidencia, entre outros fatores, uma falha no ensino dos conteúdos de ortografia. É comum ouvirmos que para escrever corretamente basta ler bastante, ou que a grafia correta das palavras é aprendida conforme se cursam os anos de escolaridade e a experiência com a língua escrita vai aumentando. Essa concepção é um grande equívoco, pois, diante de um sistema ortográfico tão complexo e cheio de regras e exceções, deveria ser evidente que o simples contato com o texto escrito não é o suficiente para garantir o aprendizado do sistema alfabético do português brasileiro. É preciso levar em consideração, ainda, que esse é um aprendizado que o usuário da língua tem durante toda a vida, uma vez que não se aprendem todas as palavras no seio escolar, além do fato de novas palavras surgirem a todo instante. Verifica-se então a necessidade, não só de ensinar os conteúdos relativos à ortografia do português brasileiro, como também ensinar e habituar o aluno a pesquisar em dicionários ou na internet a escrita das palavras que não conhece. Sobre isso, inicia-se uma nova discussão acerca da importância que é dada para a grafia correta das palavras na nossa sociedade, o que é pauta para novas pesquisas.

Em relação a esses fatos:

Preocupa é que as relações regulares continuem a manifestar-se com registro equivocado após os primeiros anos de escolaridade, o que denuncia problemas no processo de ensino e aprendizagem da ortografia. Lamentável é que esses mesmos desvios ortográficos sejam interpretados, na maior parte dos casos, como um problema associado à incompetência do aprendiz (ROBERTO, 2016, p. 162).

Morais (2000) nos alerta para o fato de que foi adotada nos últimos tempos a ideia de que o ensino de ortografia não deveria ser priorizado, uma vez que estaria atrelado a uma proposta de ensino tradicional que não

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

privilegia o ensino de leitura e produção textual. Ou seja, a perspectiva mais progressista de alguns círculos educacionais, como aponta Moraes (2000, p. 23), estava equivocada quanto à crença de que o aprendizado da ortografia ocorreria de maneira espontânea e natural.

Sobre essa temática, Gerhardt (2017) também atenta para o descompromisso em relação ao ensino dos conhecimentos léxico-gramaticais da língua como consequência do advento do letramento; não se quer aqui negar a importância que têm as noções de Letramento, arraigadas principalmente por Kleiman (1995) e Soares (1998, 2003) no Brasil, assim como a grande mudança que essas noções trouxeram para o ensino de língua materna. A intenção é refletir sobre como novas correntes de pensamento, sempre muito bem-intencionadas e pertinentes em sua maioria, podem privilegiar um aspecto do ensino em detrimento de outro pela necessidade de se combater o tradicionalismo no ensino. No caso do ensino de língua, essa ideia se exemplifica com o fato de se acreditar que o ensino de conteúdos léxico-gramaticais é menos importante à tarefa de produzir um texto do que os conteúdos voltados à pragmática e à superestrutura de um texto.

O ensino de ortografia faz parte da discussão que trago à tona para, mais uma vez, ressaltar que é preciso que sejam desenvolvidos caminhos para ensinar ortografia sistematicamente nas escolas. Não como objeto de avaliação com fins de obtenção de nota bimestral, mas sim como objeto de um projeto de ensino de língua que vise, entre outras coisas, ao desenvolvimento desse conhecimento por parte do estudante, uma vez que nossos alunos são, antes de tudo, integrantes de uma sociedade grafocêntrica, na qual o fato de escrever palavras com a grafia equivocada o torna alvo do preconceito linguístico. Costumo dizer que muitos aspectos textuais como progressão temática ou coesão referencial, por exemplo, passam despercebidos pela maioria das pessoas, contudo, os desvios ortográficos são facilmente percebidos e se tornam motivo de chacota, gerando estereótipos negativos. Acerca de tal discussão, Moraes pensa que, “ao negligenciar sua

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita” (MORAIS, 2000, p. 24).

Antes de ensinar ortografia, é necessário despertar no aluno a curiosidade e o interesse sobre a grafia das palavras, ao invés de simplesmente riscar o registo equivocado do aluno e escrever corretamente ao lado ou acima. Quando o professor fornece a resposta correta sobre a grafia de alguma palavra, sem permitir que o aluno atue sobre o próprio erro, está admitindo uma postura de corretor apenas, portanto, pouco colaborativa (RUIZ, 2015).

Morais (2000) afirma que o aprendizado da ortografia não é um processo passivo, e sim ativo; nesse processo, o aprendiz reelabora os conhecimentos fornecidos pela escola quanto à grafia correta das palavras. Portanto, faz-se necessário um trabalho que permita ao aluno agir sobre o próprio texto e reformular as regras ortográficas internamente conforme se depara com novas ocorrências. Por que não tentar despertar no aluno o interesse sobre a palavra, cuja grafia está equivocada, solicitando que busque autonomamente estratégias de correção e de obtenção da informação correta por meio de dicionário, internet, ou mesmo perguntando ao colega, lembrando de aulas anteriores sobre o tema? Afinal, “as ideias que a criança formula sobre a ortografia e sobre a importância de escrever corretamente dependem do modo como ela vivencia o [processo de] ensino-aprendizagem da ortografia na escola” (MORAIS, 2000, p. 49).

Diante da necessidade de um ensino de ortografia que privilegie a atuação do aluno em um processo de aprendizagem ativo, é imprescindível escolher uma intervenção, por parte do professor, que vá ao encontro dessa necessidade. Durante a realização da minha pesquisa, selecionei moldes de correção que permitissem ao aluno atuar sobre o próprio erro para que eu pudesse averiguar de que forma isso colabora para a aprendizagem e um consequente aperfeiçoamento dos textos escritos dos meus alunos em relação à ortografia.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Ruiz (2015) apresenta uma pesquisa que investigou os principais tipos de correções de textos escolhidos por professores de língua materna. Antes de mencionar os tipos de correção, cabe mencionar que há duas noções do que seja correção, segundo a autora. Podemos chamar de correção o ato de corrigir, propriamente dito, em que uma pessoa percebe o equívoco e realiza as alterações necessárias para que não haja mais o erro. Correção é, também, o nome que damos ao trabalho do professor de ler, identificar desvios e intervir no texto ou qualquer outra atividade do aluno. Em minha pesquisa, referi-me às correções feitas pelo professor como intervenções escritas, e às alterações realizadas pelos alunos como correções.

Foram identificados pela autora quatro tipos de intervenções quando se trata de correções de produções textuais: “indicativas, resolutivas, classificatórias” e “textual-interativas” (RUIZ, 2015, p. 35-47). As correções *indicativas* são aquelas em que o professor apenas indica onde está o erro, sem fornecer a alternativa correta; nesse tipo de correção, geralmente são utilizados círculos, sublinhados, setas e outros sinais gráficos ao redor da palavra ou trecho que precisa ser corrigido. Correções *resolutivas* são as que revelam para o aluno a opção correta, sem levá-lo à reflexão sobre o erro à ou refacção; nesses casos, os professores geralmente reescrevem a palavra com a grafia correta, no caso de desvio ortográfico, acima, ao lado, embaixo da palavra escrita pelo aluno ou, até mesmo, rasura o texto acrescentando ou cortando letras, diacríticos ou morfemas. Correções *classificatórias* são aquelas em que o professor informa o motivo do erro por meio de uma classificação gramatical, por exemplo: ao corrigir o trecho “gosto de come”, o professor, ao invés de acrescentar um *r* ao final da forma verbal *comer*, pode escrever próximo à palavra que nesse caso há um verbo no infinitivo e a partir daí é que o aluno chegará à conclusão de que há a necessidade de correção. O último tipo de correção de que trata a autora é a *textual-interativa*, que consiste na escrita um bilhete ou uma orientação mais detalhada quanto ao que precisa ser alterado, modificado ou acrescentado no texto; por meio dessa correção, o



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

professor dialoga com o aluno, de maneira mais fácil e interativa, acerca do que pode ser aperfeiçoado quanto aos aspectos pragmáticos ou superestruturais de um texto, bem como outras observações.

As correções *indicativa*, *classificatória* e *textual-interativa* possuem caráter dialógico, uma vez que permitem ao professor se comunicar com o aluno, que, diante desses tipos de intervenção, precisará agir sobre o desvio que cometeu em seu texto. Já a correção *resolutiva* não possui caráter dialógico, pois não leva o aluno a observar o que deve ser mudado e de que maneira, o que contribui para uma postura passiva que em nada agrega para o aprendizado da ortografia, por exemplo, conforme visto anteriormente. A escolha de um modelo de correção dialógico por parte do professor determinará a maneira pela qual o aluno irá lidar com o próprio erro. Desse modo, o docente pode direcionar o aluno para uma correção autônoma e colaborar para a aprendizagem de conteúdos relativos à ortografia.

Ensinar ortografia não é uma tarefa fácil. É necessário, pois, encontrar maneiras de atenuar as dificuldades dos nossos alunos por meio de atividades em que certo e errado não sejam motivo de comparação ou avaliação de desempenho; mas sim atividades em que cada estudante atue de fato sobre seu texto, corrigindo sua escrita desviante e reelaborando as regras ortográficas segundo seu próprio entendimento. Apresento a partir de agora, o modelo de atividade em que coloquei em prática todos os apontamentos e discussões feitos até aqui.

### **Ensino de ortografia: um caminho possível por intermédio da reescrita**

Um de seus objetivos da pesquisa que apresento aqui foi investigar de que maneira a reescrita de textos poderia influenciar no aperfeiçoamento da escrita dos meus alunos. Minha hipótese era que, por meio da sistematização da tarefa de reescrever textos, fosse possível atenuar dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa no momento da produção textual. Conforme

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

já havia sido observado por mim, e constatado por meio de uma diagnose, a ortografia de certas palavras ainda é pedra no sapato de muitos estudantes do nono ano e, por isso, decidi que a grafia desviante dos meus alunos seria um dos principais alvos da minha intervenção.

Meu trabalho investigou, ainda, os efeitos da reescrita no uso da pontuação e considerações sobre cognição e metacognição durante o processo de reescrita. Aqui, me atendo apenas no que diz respeito à ortografia, tema da obra em que se insere este recorte. Conforme já dito anteriormente, a pesquisa começou com a realização de uma atividade diagnóstica, na qual os alunos deveriam escrever uma crônica com o tema *O lugar em que vivo*. Esse tema foi proposto pelo material das Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa, da qual a escola participava naquele momento. Os passos subsequentes à produção da diagnose foram: duas reescritas do texto diagnóstico; a produção de um segundo texto com o tema *Superação*; duas reescritas do segundo texto. Cada aluno produziu, portanto, duas crônicas e reescreveu cada uma duas vezes. O *corpus* da pesquisa foi formado, desse modo, por seis textos de cada aluno, totalizando 126 textos, uma vez que 21 alunos participaram de todas as etapas.

Quadro 1- Terminologias utilizadas para fins de análise

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| Primeira fase:<br>produção do texto 1 | 1º versão do 1º texto (diagnose)           |
|                                       | 2ª versão do 1º texto (primeira reescrita) |
|                                       | 3ª versão do 1º texto (segunda reescrita)  |
| Segunda fase:<br>produção do texto 2  | 1ª versão do 2º texto                      |
|                                       | 2ª versão do 2º texto (primeira reescrita) |
|                                       | 3ª versão do 2º texto (segunda reescrita)  |

Fonte: Oliveira (2020, p. 69)

Após a produção de cada texto, realizei as intervenções escritas para que os estudantes analisassem as palavras com ortografia desviante e reescrevessem o texto com as correções necessárias. Para isso, adotei um



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

[...] sei que sou forte e inteligente e irei consegui. A um ano atrás eu escrevi um livro sobre como supera o câncer, incrivelmente que pareçar [...] (aluno 1- texto 2)

No trecho acima, as formas verbais *conseguir* e *superar*, que no contexto pretendido pelo aluno 1 tratam-se de verbos no infinitivo, deveriam apresentar o *r* no final; já a forma verbal *pareça*, que deveria ser grafada sem o *r*, foi acrescida da consoante. “Para esse estudante não está claro o fato de que o *r* é exigido pelos verbos no infinitivo, pois, certamente, ele não diferencia o infinitivo das demais formas verbais que estão conjugadas” (OLIVEIRA, 2020, p. 78).

A seguir, exponho um breve relato de como a aula acerca do tema foi realizada:

A aula consistiu justamente em comparar e usar, em determinados contextos, palavras e verbos terminados em vogais com os verbos no infinitivo. Para isso, foi realizado um exercício de identificação da sílaba tônica, o que pode auxiliar o aluno a deduzir se a palavra é escrita com *r* no final ou não. O verbo *supera* presente no texto do aluno 1 serve como um bom exemplo da importância em se identificar a sílaba tônica: se o aluno se der conta de que ele escreveu *supera* conjugado na terceira pessoa do singular, e que isso se percebe sabendo que a sílaba tônica é a *-pe*, ele mais facilmente perceberá a diferença que há no verbo *superar*, cuja sílaba tônica é a última, e que, nesse caso, é a presença do *r* que confere tonicidade. Saber que todos os verbos no infinitivo são escritos com *r* no final, e que por isso são oxítonas, é uma regra que pode auxiliar o aluno a grafar corretamente essas palavras em produções futuras. Cabe ressaltar que há casos, como os das formas verbais *está* e *estar*, ambas oxítonas por motivações distintas, que ainda poderão ser motivo de confusão dos alunos, o que demonstra a necessidade de um trabalho continuado acerca da presença dos róticos nos finais dos verbos. Outro exercício consistiu em verificar que palavras constantemente apareciam após verbos, a fim de que os alunos pudessem compreender o uso mais recorrente do infinitivo: o de realizar a função de verbo principal em uma locução verbal. Nesse caso, a orientação foi para que ficassem atentos a formas verbais que aparecessem logo após outro verbo (OLIVEIRA, 2020, p. 78).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Após as etapas de escrita e reescrita dos textos 1 e 2 e da aula ministrada, realizei a coleta dos dados e análise acerca do impacto da reescrita nas produções dos textos dos alunos. No próximo tópico apresentarei os dados e análises referentes à ortografia.

### Apresentação dos dados

Apresentarei aqui os dados relativos à ortografia. O quadro 2, a seguir, contém um levantamento quanto às ocorrências dos desvios. O quadro 3 apresenta a categorização dos principais tipos de desvios encontrados ao longo da pesquisa. Os valores numéricos de ambos se referem à quantidade de alunos que cometeram os desvios apresentados.

Quadro 2 - Ocorrências dos desvios ortográficos

| Ocorrências desvios ortográficos | 1º texto           |                              |                             | 2º texto  |                              |                             |
|----------------------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------|------------------------------|-----------------------------|
|                                  | 1º versão diagnose | 2ª versão primeira reescrita | 3ª versão segunda reescrita | 1ª versão | 2ª versão primeira reescrita | 3ª versão segunda reescrita |
| Desvios ocasionais               | 13                 | X                            | 20                          | 17        | X                            | 15                          |
| Desvios recorrentes              | 8                  | X                            | 1                           | 5         | X                            | 2                           |

Fonte: Oliveira (2020)

Durante a coleta e a análise dos dados, senti a necessidade de elaborar terminologias e categorizações exclusivas para a minha pesquisa, já que não encontrei em uma literatura anterior classificações que atendessem aos objetivos traçados por mim. Para uma correta leitura da tabela 2, convém saber que:

A primeira análise do uso da ortografia nos textos do corpus deste trabalho foi feita sob dois parâmetros: textos que apresentam *desvios ortográficos ocasionais* e *desvios ortográficos recorrentes*. Os textos com *desvios ortográficos ocasionais* são aqueles em que o aluno cometeu até três tipos de desvios, ainda que cada tipo só tenha ocorrido uma vez em seu texto.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Aqueles que apresentam *desvios ortográficos recorrentes* indicam que o aluno cometeu mais de três tipos de desvios, mesmo que cada tipo só tenha ocorrido uma vez em cada texto. A média de três desvios dá-se pelo motivo de que os textos, de maneira geral, apresentavam de uma a seis categorias de desvio. (OLIVEIRA, 2020, p. 71).

Os desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos foram categorizados de acordo com o Quadro 3, abaixo. As terminologias dessa tabela foram elaboradas de acordo com os conteúdos estudados durante a disciplina *Fonética, variação e ensino*, cursada por mim durante o Mestrado. Os principais desvios ortográficos foram divididos em quatro grandes grupos: omissão de diacríticos; contexto competitivo devido à complexidade do sistema ortográfico; apoio na oralidade; desvios de outra ordem:

Quadro 3 - Principais desvios ortográficos encontrados nos textos

| CATEGORIZAÇÃO   | SUBCATEGORIZAÇÃO   | 1ª versão<br>1º texto<br>(Diagnose) | Versão final<br>1º texto | 1ª e 2ª<br>versão<br>2º texto | Versão final<br>2º texto |
|---|--|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Omissão de diacríticos  | Ausência de acentuação                                       | 18                                  | 10                       | 17                            | 9                        |
|   | Ausência de pingo i/j  | 8                                   | 4                        | 10                            | 5                        |
| Contexto competitivo devido à complexidade do sistema ortográfico | s/ss   | 1                                   | 0                        | 1                             | 0                        |
|   | ss/ç   | 3                                   | 0                        | 0                             | 0                        |
|   | ss, s/c  | 1                                   | 1                        | 3                             | 0                        |
|   | s/z  | 1                                   | 0                        | 0                             | 0                        |
|   | r/rr   | 1                                   | 0                        | 0                             | 0                        |
|   | h inicial  | 0                                   | 0                        | 1                             | 0                        |
| Apoio na oralidade (processos diversos)                           | Sonorização<br>dessonorização (t/d)                          | 1                                   | 0                        | 0                             | 0                        |
|   | Alçamento<br>abaixamento (o/u)                               | 3                                   | 0                        | 0                             | 0                        |
|   | Lambdacismo (l/lh)   | 0                                   | 0                        | 2                             | 1                        |
|   | R final (ausência no infinitivo, excesso em palavras comuns) | 7                                   | 6                        | 12                            | 4                        |
| Apoio na oralidade (falha na segmentação)                         | Hipossegmentação   | 5                                   | 3                        | 4                             | 1                        |
|   | Hipersegmentação   | 2                                   | 0                        | 1                             | 0                        |
| Desvios de outra ordem  | Uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas             | 8                                   | 4                        | 10                            | 4                        |
|   | Acréscimos de letras   | 7                                   | 0                        | 0                             | 0                        |
|   | Supressão de letra   | 2                                   | 0                        | 6                             | 1                        |

Fonte: Oliveira (2020)

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

O Quadro 4, abaixo, foi adaptado do texto original da dissertação e contém a definição de cada categorização apresentada no quadro acima, bem como exemplos retirados das produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, como podemos observar.

Quadro 4 - Principais desvios ortográficos encontrados nos textos

| CATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS                            |   |   |
|---|---|---|
| Categorização   | Descrição   | Exemplo   |
| Omissão de diacríticos  | Omissão de diacrítico, pingos e acentos, que pode ter motivações de ordem motora ou visual ou até mesmo denotarem uma tendência do aluno a não utilizar esse recurso. Um dos exemplos é o caso em que as letras <i>i</i> e <i>j</i> não são acrescidas do diacrítico, conhecido entre os alunos como pingo.               | <i>"O lugar onde eu <u>vivo</u> [...]"</i>  |
|   | Pode revelar o desconhecimento ou não compreensão da regra gramatical que justifica, por exemplo, o uso da acentuação em palavras paroxítonas terminadas em ditongos orais, como no exemplo, quando o aluno deixa de acentuar a palavra <i>polícia</i> .  | <i>"[...] vi o homem e a <u>polícia</u> [...]"</i>  |
| Contexto competitivo devido à complexidade do sistema ortográfico | A complexidade do sistema ortográfico do Português favorece a confusão entre fonema e grafema, visto que há casos em que um fonema pode ter representações gráficas diferentes, como no exemplo ao lado quando o aluno ao invés de redigir a palavra <i>direção</i> com <i>ç</i> , o fez com <i>ss</i> .                  | <i>"[...]em <u>diressão</u> ao refeitório [...]"</i>  |
| Apoio na oralidade  | A oralidade predomina sobre a língua escrita em vista do grau de letramento em que o aluno se encontra, ou seja, nesses casos, geralmente, o aluno escreve conforme ele pronuncia as palavras. Um exemplo de apoio na oralidade é a supressão do rótico no final dos verbos no infinitivo.                                | <i>"[...] era terrível <u>acorda</u> com barulho [...]"</i>   |
| Desvios de outra ordem  | Não há explicação fonética ou gramatical para a ocorrência a não ser o fato de o aluno ter se confundido ou ignorar tal uso. Um exemplo dessa categoria é o caso em que ocorre o uso equivocado de letras maiúsculas ou minúsculas, como no exemplo, em que o aluno deveria ter utilizado a letra maiúscula após o ponto. | <i>"[...] <u>mais</u> humildade <u>mais</u> educação. <u>nesse</u> mundo não poderia existir racismo [...]"</i> |

Fonte: Oliveira (2020)

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Impacto da reescrita na ortografia

Quando se trata de ortografia, a primeira coisa que costuma chamar a atenção em um texto é a quantidade de desvios ortográficos cometidos pelo autor. Muitas das vezes, não importa o tipo de desvio, se trata-se de um simples esquecimento, comparável ao erro de digitação dos meios digitais, ou se tem origem mais profunda, como uma dislexia ou dificuldade de aprendizagem. O que quero dizer é que a quantidade de palavras escritas com grafia incorreta salta aos olhos de qualquer leitor atento, como no caso dos professores de língua materna, e, antes que se descubram as motivações desses equívocos, penso que primeiramente devemos checar se não são apenas um problema de falta de atenção ou distração comum aos jovens pré-adolescentes ou adolescentes que, muitas das vezes, escrevem por “obrigação” ou convenção escolar tradicional, ou se não é efeito da não aprendizagem de regras simples nas séries anteriores. Diante dessas possíveis causas, acredito que a tarefa de reescrita, antes de qualquer coisa, é uma etapa importante ao processo de produção de textos por permitir que os alunos possam ter um novo olhar para a própria escrita. Antes mesmo de averiguarmos se o aluno possui problema de aprendizagem, é necessário que esgotemos todas as possibilidades mais óbvias como as elencadas: falta de atenção ou de preocupação com a própria escrita ou *déficit* de aprendizagem, não porque o aluno apresenta algum problema cognitivo, mas sim porque lhe faltou uma estratégia sólida e bem elaborada no ensino de ortografia.

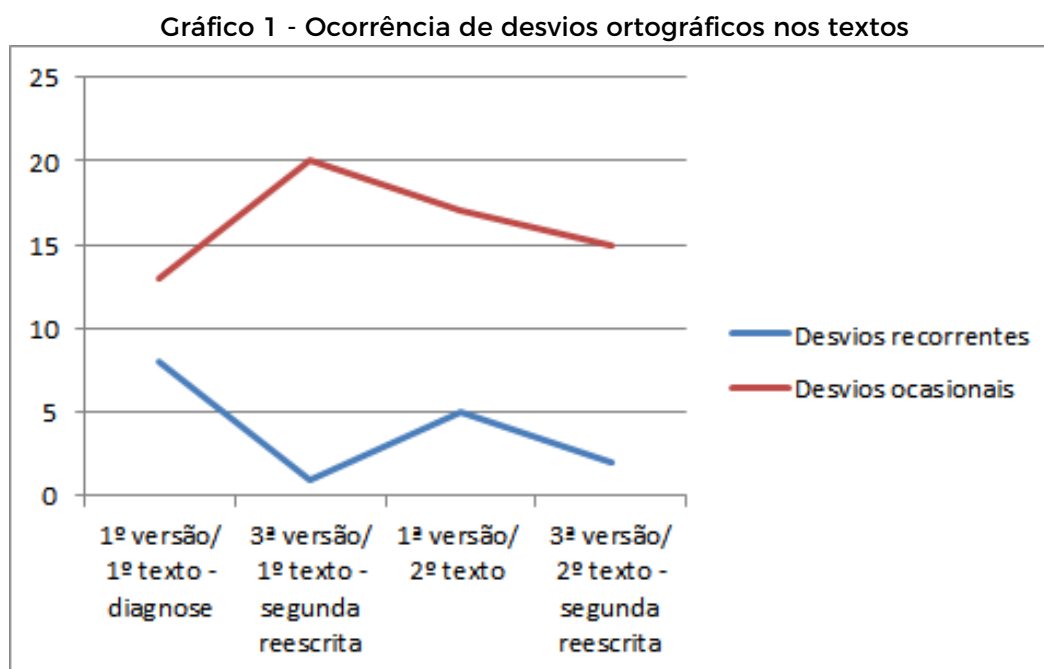
Trago essa discussão para justificar a minha iniciativa de contabilizar o número de desvios em cada texto escrito pelos alunos; a intenção foi registrar o impacto da reescrita sobre o número de palavras com grafia desviante para averiguar o que seria corrigido com uma revisão atenta, em que o aluno se dá conta de erros “bobos”, e que regras de ortografia careciam de um trabalho mais atento e específico.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Pelos motivos expostos, o Gráfico 1 demonstra o impacto da reescrita nos desvios ortográficos em geral, centrado-se apenas nos graus de ocorrência desses desvios:



Fonte: Oliveira (2020)

Uma análise breve do gráfico mostra que a quantidade de alunos que cometeram desvios recorrentes no texto diagnóstico praticamente zera no último texto feito ao final da segunda fase da pesquisa. A quantidade de alunos que cometeram desvios ocasionais não cai tanto assim. Em contrapartida, esse último dado revela que muitos alunos, que cometiam desvios recorrentes em seus textos, passaram a cometer desvios ocasionais.

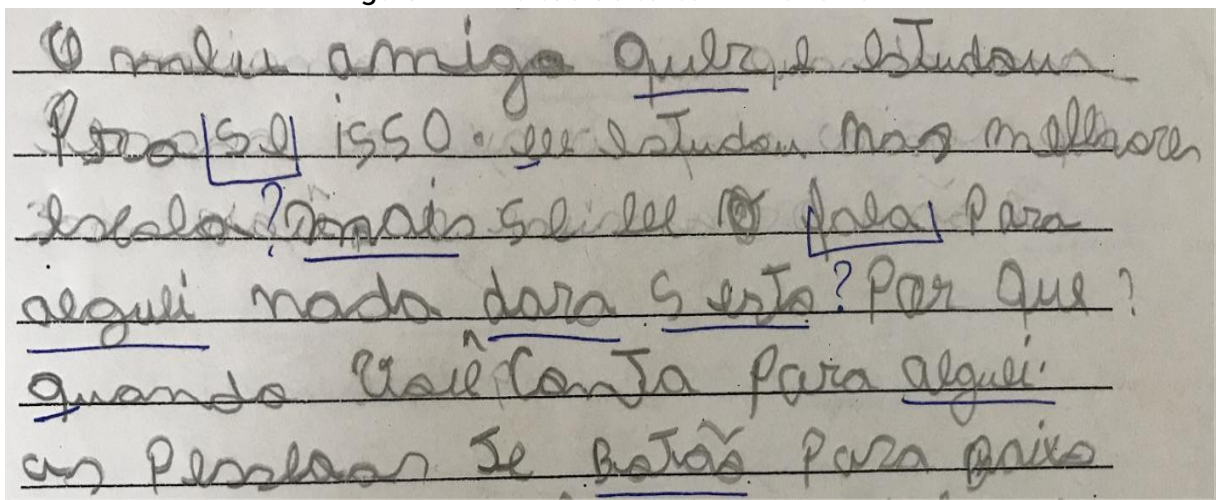
Diante desses números, constata-se que a maior parte dos alunos esteve atenta às intervenções escritas feitas por mim e realizou as correções necessárias, ainda que, em alguns casos, essa correção não tenha sido a ideal. Percebe-se aqui a mudança na ação, na atitude frente ao texto.

Os trechos abaixo, retirados dos textos de um dos alunos participantes da pesquisa, exemplificam muito bem o que o Gráfico 1 apresenta:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 2- 1ª versão do texto 2 - Aluno 19<sup>1</sup>

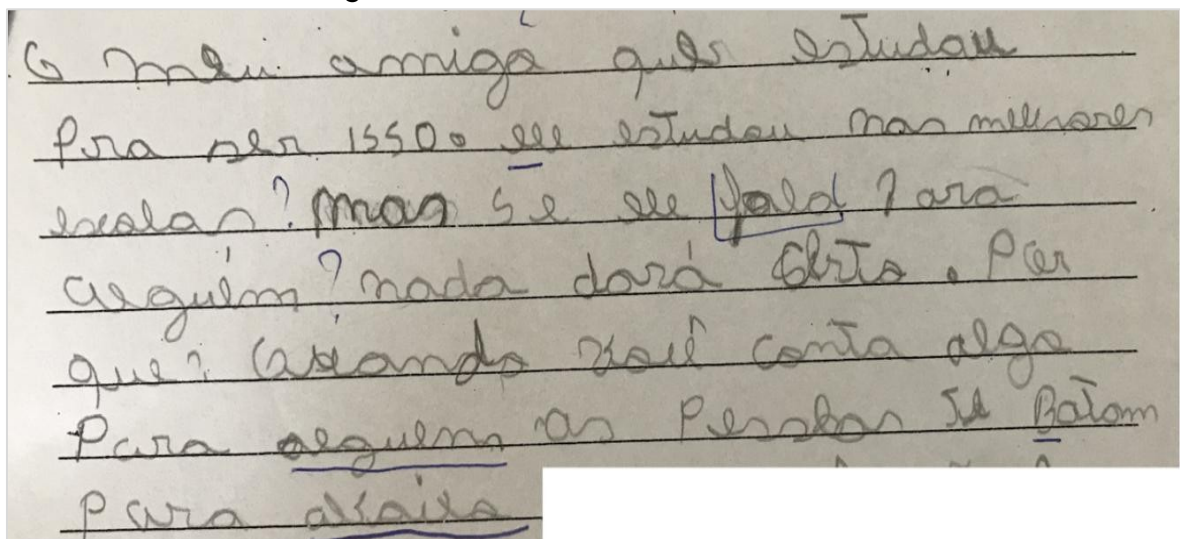


Fonte: Oliveira (2020)

Transcrição do texto da Figura 2:

"O meu amigo quer e estudou pra se isso. ele estudou nas melhores escola mais se ele fala Para algui nada dará serto por que? quando você conta para algui as peessoas te botão para baixo [...]" (1ª versão do texto 2 - Aluno 19).

Figura 3 - 3ª versão do texto 2 - Aluno 19



Fonte: Oliveira (2020)

<sup>1</sup> As marcações à caneta foram feitas depois que os alunos reescreveram o texto a primeira vez.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Transcrição do texto da Figura 3:

*“O meu amigo que e estudou pra ser isso. ele estudou nas melhores escolas mas se ele fala Para alguém nada dará certo. Por que? Quando você conta algo Para alguem as pessoas te Botam para abaixo [...]”* (3ª versão do texto 2 - Aluno 19).

Ao final da segunda fase da pesquisa, o aluno que produziu os excertos acima ainda escreveu com ortografia desviante as palavras: *fala* e *alguem*, ao invés de *falar* e *alguém*. A palavra *baixo*, que apresentava grafia correta na primeira versão, passou pelo processo de hipercorreção e foi acrescida da vogal *a*, tornando-se *abaixo*. Contudo, é visualmente perceptível que esse aluno deixou de cometer outros equívocos sinalizados na primeira versão. Desse modo, seu texto deixou de apresentar *desvios ortográficos recorrentes* e passou a apresentar *desvios ortográficos ocasionais*.

A partir deste ponto, os gráficos e comentários serão relativos aos dados específicos de cada categorização apresentada no quadro 3. A única que não será comentada será a relativa ao *Contexto competitivo devido à complexidade do sistema ortográfico*, uma vez que o número de ocorrências dentro dessa categorização foi irrisório para a pesquisa. De acordo com o quadro 3, fica claro que os pouquíssimos casos em que os alunos cometeram esse tipo de desvios, a simples indicação foi o suficiente para que os alunos corrigissem os equívocos.

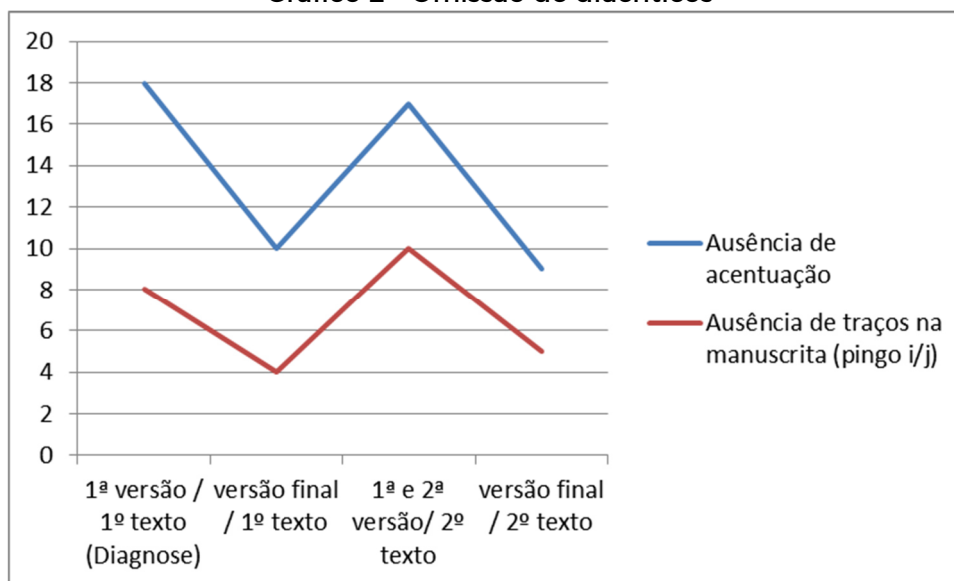
### **Omissão de diacríticos**

A primeira categorização observada foi a *Omissão de diacríticos*, conforme pode ser observado no gráfico 2:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Gráfico 2 - Omissão de diacríticos



Fonte: Oliveira (2020)

O Gráfico acima apresenta um dos dados que mais chamaram a atenção no que se refere à quantidade de desvios. Um número expressivo de alunos deixou de grafar os diacríticos “que são os sinais gráficos colocados juntos ou sobre as letras a fim de modificar sua pronúncia, indicar a tonicidade de uma sílaba ou compor o seu desenho gráfico” (OLIVEIRA, 2020, p. 89). No corpus da pesquisa, foi encontrado um grande número de palavras sem o acento gráfico exigido, e também muitos casos em que as letras *i* e *j* foram grafadas em o pingo característico. Destaco aqui, a seguinte observação que fiz acerca do assunto:

Não se quer aqui igualar as ocorrências de ausência de acentuação gráfica com as de ausência dos pingos nas letras *i* e *j*, já que a acentuação atua como marcador de tonicidade da sílaba, cujo uso depende de diversas variáveis, enquanto o pingo faz parte do desenho gráfico das letras *i* e *j*. O que se deseja é observar que o grande número de ausências de ambos diacríticos pode revelar que, para alguns alunos, as marcas gráficas dispostas sobre os grafemas parecem não ser tão relevantes à escrita, sendo tratadas como desnecessárias à leitura da palavra. Esse assunto foi tratado em dissertação do PROFLETRAS, recentemente publicada, a qual apresenta um estudo acerca do uso da pontuação. Segundo o autor desse trabalho, Barreto (2018),

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

“não raro, em respostas dissertativas, às vezes de duas linhas, os acentos não serem usados pelos alunos. Indagados, a resposta é quase sempre: ‘Ah! É só um acento, não faz diferença..’” (BARRETO, 2018, p. 14). Essa compreensão por parte do aluno pode ser justificada pelo fato de que há regras ortográficas que são arbitrárias (LEMLE, 2011) e, com isso, acaba ficando a critério do aluno, diante da dúvida ou do desconhecimento da regra, que escolha fazer no momento da escrita. A escolha quanto ao uso dos diacríticos, em muitos dos casos, acaba sendo pela não utilização. Essa problemática denota a importância de trabalhos voltados exclusivamente para esse tema visto a complexidade do sistema ortográfico do Português e do seu processo de apropriação por parte dos discentes (OLIVEIRA, 2020, p. 89).

Em minha pesquisa, as omissões de diacríticos sofreram intervenções indicativas, feitas por mim, na intenção de averiguar de que modo os alunos corrigiriam os desvios desse tipo durante as etapas de reescrita. Todos os alunos escreveram ao menos uma palavra com esse tipo de desvio e as etapas de escrita e reescrita proporcionaram-lhes momentos de reflexão, atuação e correção, propriamente dita, quanto ao uso dos acentos gráficos e pingos, como foi observado no próximo gráfico 2. Em movimento de subida e descida, ao compararmos o primeiro e o último texto de cada fase da pesquisa, fica evidente que, à maior parte dos alunos, a simples indicação de que algo na palavra precisava ser corrigido foi o suficiente para que colocassem os pingos nas letras *i* e *j* e também acentuassem as palavras, caso fosse necessário, com exceção dos casos em que a acentuação gráfica exigisse um conhecimento sobre a regra que o aluno não conhecesse. Para esse caso, a proposta pedagógica de escrever e reescrever textos possibilita ao professor selecionar os conteúdos que mais carecem de aulas específicas sobre o tema.

### **Apoio na Oralidade**

Nessa categoria, os desvios que mais apareceram nos textos escritos pelos alunos participantes da pesquisa foram os relativos à ausência dos róticos no final dos verbos infinitivos ou ao erregrafismo, que é o acréscimo da

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

consoante *r* em formas verbais conjugadas no passado como em, por exemplo, “*eu desistir*”, ou até mesmo em palavras que não são verbos, mas que podem causar o mesmo tipo de confusão ao aluno.

Anteriormente, dois trabalhos<sup>2</sup> no âmbito do Profletras apresentaram pesquisas sobre o uso do *r* em final de palavras e verbos. Assis (2019) pesquisou o apagamento dos róticos em infinitivos verbais e a hipercorreção na escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. O autor averiguou a ocorrência desses desvios, além de propor atividades de andaimagem que ajudaram os alunos em suas dúvidas quanto ao uso do *r*. Verificou, ainda, o quanto essas atividades influenciaram na escrita de seus alunos. O autor concluiu que levar os alunos a elaborarem as próprias regras ortográficas como meio de fixação do conteúdo é uma tarefa árdua e complexa, já que é imprescindível que os estudantes recuperem informações, organizem e redijam essas regras, o que, segundo Assis (2019), se revela desafiador diante da imaturidade dos alunos. Outra conclusão importante é que

o ensino pautado na origem do desvio ortográfico e sua consideração na mitigação do problema podem contribuir positivamente na construção de regras ortográficas, além de combater a estereotipação de alunos que apresentem dificuldades. (ASSIS, 2019, p. 73-74).

Em outras palavras, apresentar os tipos de desvios ortográficos na intenção de que o aluno assimile as regras ortográficas não é o suficiente. Faz-se necessário que o ensino da ortografia leve em consideração os motivos que levam os alunos a escreverem com a grafia desviante, não de modo a classificar o aluno, mas para ajudá-lo a conhecer as regras que há por trás de suas dúvidas. A reescrita, por exemplo, colabora para a aprendizagem gradual do sistema ortográfico porque permite ao aluno ter um olhar mais atento para o próprio texto, na intenção de corrigir desvios ortográficos das palavras que

---

<sup>2</sup> Dissertações orientadas pela mesma professora que orientou esta pesquisa, a Professora Dr<sup>a</sup> Tânia Mikaela Garcia Roberto, no âmbito do Profletras.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

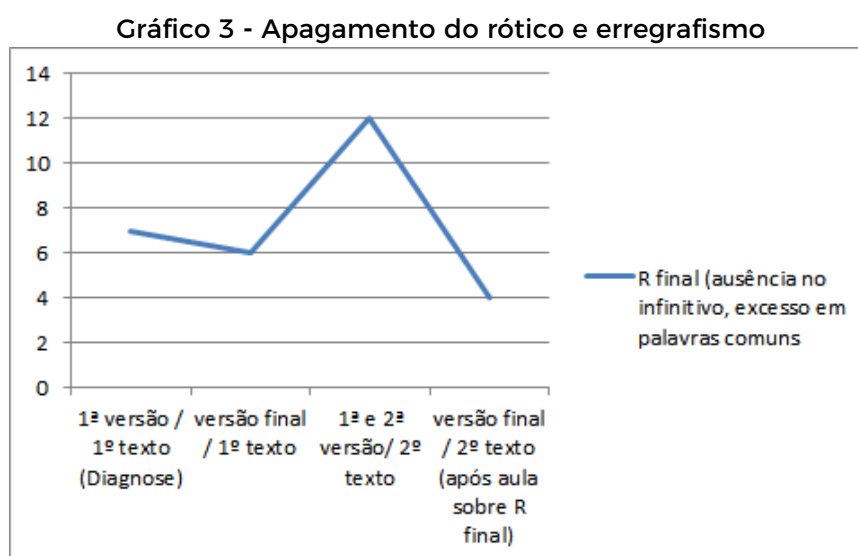
Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

simplesmente fugiram à sua atenção ou que necessitavam de uma maior reflexão quanto à sua grafia. A proposta didática elaborada por mim, pautada nas etapas de escrita e reescrita, não exclui a necessidade de outras propostas voltadas exclusivamente ao aprendizado de regras ortográficas que os alunos, de fato, desconhecem.

Cesar (2017) também pesquisou o tema, abordando a hipercorreção nos casos do uso do *r* em posição de coda silábica, o erregrafismo. Sobre seu trabalho, fiz a seguinte observação:

A pesquisadora analisou os modos pelos quais atividades voltadas para a consciência fonológica e morfológica poderiam colaborar com o aprendizado de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. A autora constatou que atividades que envolvem comparação de palavras (diferenças e semelhanças) ajudam os alunos a perceberem a correspondência entre unidades sonoras e gráficas, o que contribuiu diretamente para com a aprendizagem das regularidades fonêmico-grafêmicas e morfológico-gramaticais. Cesar (2017) também observou que atividades envolvendo pseudopalavras fazem com que os alunos recorram aos seus conhecimentos morfológicos de modo que esses saberes sejam consolidados (OLIVEIRA, 2020, p. 89).

Em minha pesquisa, foram coletados os seguintes dados:



Fonte: Oliveira (2020)

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

O gráfico 3 mostra graus de ocorrência diferentes no que se refere ao uso do *r* em final de palavras nas duas fases da pesquisa. Na primeira fase, que corresponde à escrita e reescritas do texto 1, não houve uma diminuição considerável no número de alunos que cometeram esse tipo de desvio em seus textos. Esse dado revela que a intervenção indicativa não foi suficiente para sanar esse tipo de dúvida; ao contrário dos desvios das categorizações apresentadas anteriormente aqui, o uso dos róticos é um tema que necessitou de aula específica sobre o tema. Isso se comprova ao observarmos os dados referentes à segunda fase da pesquisa: um número muito maior de alunos escreveu palavras com grafia desviante quanto ao uso de róticos e a queda na quantidade desses desvios, após as duas reescritas do texto 2, foi muito maior do que a queda observada na primeira fase. Em dados numéricos, a primeira fase, em que não foi dada uma aula sobre o uso do *r* no final das palavras, apenas 14,3% dos alunos corrigiram seus textos após as intervenções. Na segunda fase, após aula específica sobre o tema, 66,6% passaram a corrigir os desvios quanto ao uso de róticos e ao erregrafismo.

Independentemente dos resultados obtidos, é preciso ressaltar que apenas uma aula “não é suficiente para gerar um conhecimento complexo acerca desse conteúdo, visto a sua complexidade de cunho fonético e fonológico e a necessidade de construção de conhecimentos morfossintáticos” (OLIVEIRA, 2020, p. 93). Portanto, minha pesquisa visou, principalmente, à análise das maneiras pelas quais as intervenções escritas realizadas por mim somadas às etapas de escrita e reescrita das crônicas interferiram nas correções quanto ao uso dos róticos e ao erregrafismo. Por meio dos resultados foi possível constatar, ainda, a importância da reescrita para orientar o professor quanto aos conteúdos que exigem maior atenção ao ser ensinado.

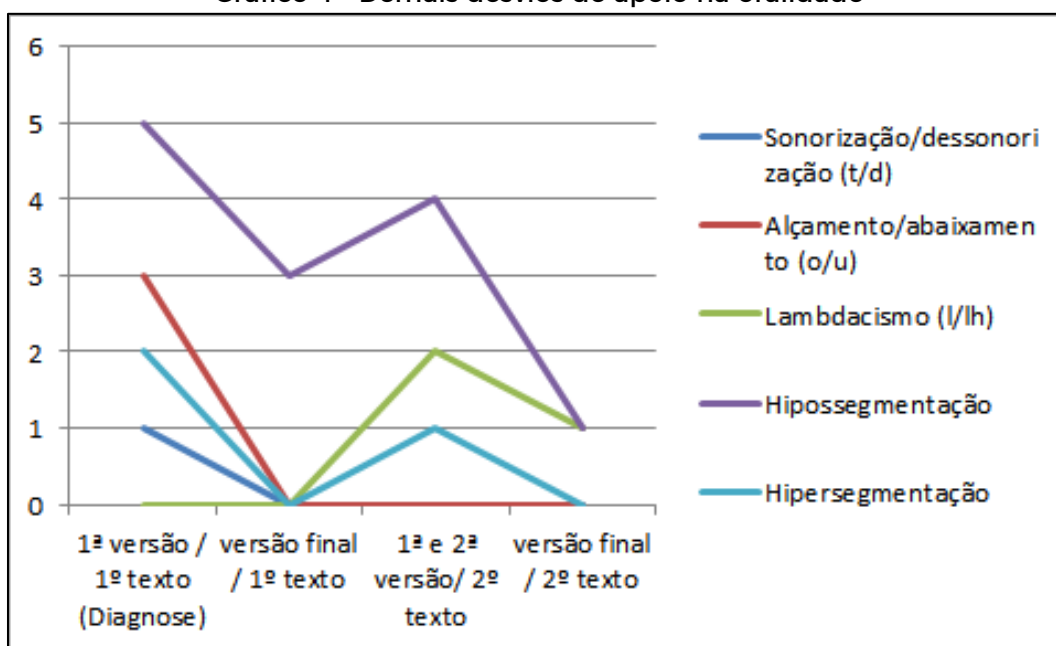
Outros desvios relacionados ao *apoio na oralidade*, como pode ser observado no próximo gráfico, tiveram suas ocorrências reduzidas a uma ou zero.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Gráfico 4 - Demais desvios de apoio na oralidade



Fonte: Oliveira (2020)

Os dados do gráfico 4 revelam que, para os casos nele apresentados, a intervenção escrita feita por mim bastou para que os alunos identificassem o desvio ortográfico e fizessem a correção pertinente. A tarefa fez com que os estudantes recuperassem conhecimentos anteriores e os vinculassem ao próprio texto. Não quero afirmar, com isso, que esses desvios não precisam de uma atenção maior. É possível que, em textos futuros, esses equívocos podem voltar a aparecer e evidenciar uma futura necessidade de uma aula sobre específica sobre algum desses temas. Sobre isso, costumo dizer que o trabalho com a reescrita personaliza o atendimento ao aluno, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem diante de determinada dificuldade sobre a escrita.

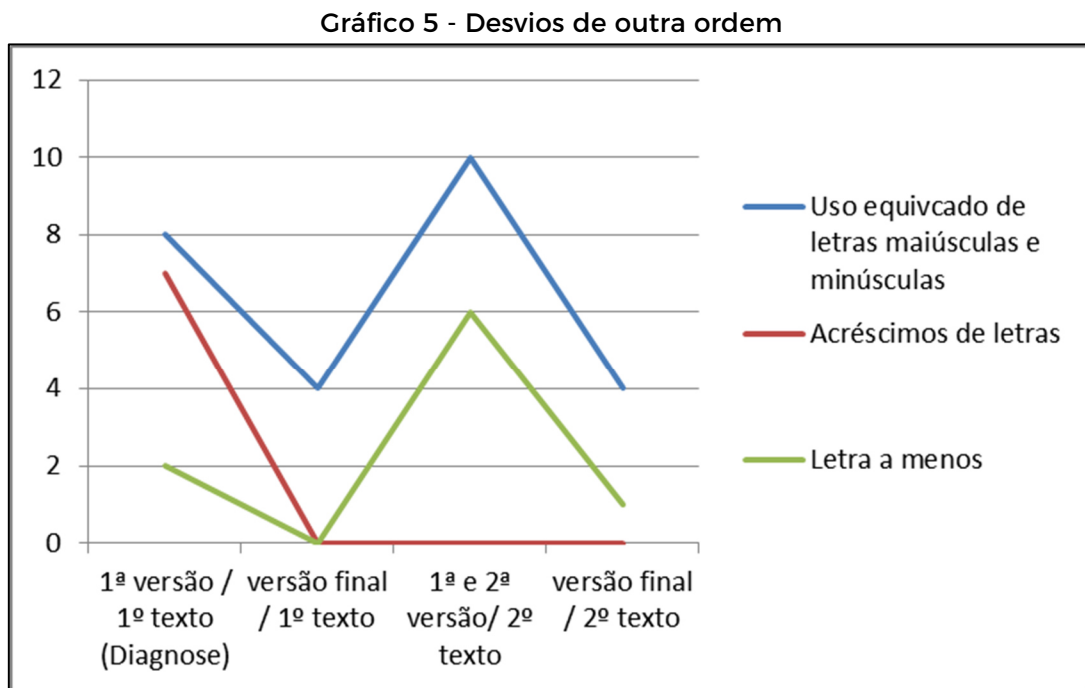
### Desvios de outra ordem

*Desvios de outra ordem* abrangem os desvios ortográficos relacionados ao uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas e os relacionados ao

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

acréscimo ou apagamento de letras. Pode ter motivações similares às que geram, por exemplo, a *omissão dos diacríticos*, tratadas anteriormente.



Fonte: Oliveira (2020)

Dentro dessa categorização chama mais a atenção as ocorrências quanto ao uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas, uma vez que os desvios relacionados ao acréscimo ou apagamento de letras foram facilmente resolvidos com as intervenções indicativas da professora. Esse dado revela que a tarefa de reescrever após observarem as indicações feitas por mim foi o suficiente para realizarem tais correções, o que sugere que em muitas das vezes o acréscimo ou apagamento de letras ocorreu devido ao baixo monitoramento da própria escrita. Nesse sentido, a reescrita se mostra uma atividade essencial para estimular o aluno a olhar o próprio texto com maior cuidado e atenção.

Apesar de os desvios relacionados ao uso de letras maiúsculas e minúsculas terem sido, em sua maioria, facilmente identificados e corrigidos

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

por meio do processo de intervenção e reescrita, alguns dados sobre essa categoria de desvios precisam ser mais bem analisados.

*O uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas se refere aos casos em que os alunos escreveram nomes próprios iniciados com letra minúscula ou não utilizaram letra maiúscula em início de parágrafos ou após pontos. Há, ainda, os casos de alunos que utilizam letras maiúsculas no meio do corpo do texto. Isso parece ocorrer por aparente costume que se deve, possivelmente, ao traçado mais fácil, visto que, nesses casos, são utilizadas letras caixa alta, ao invés da letra cursiva. Outro fator que colabora para o uso de letra caixa alta misturada à escrita cursiva é o fato de cada vez mais os recursos tecnológicos fazerem parte da vida dos alunos, o que favorece o desuso da manuscrita (OLIVEIRA, 2020, p. 95).*

Na primeira fase (escrita e reescritas do texto 1), dos alunos que se equivocaram quanto à alternância de maiúsculas e minúsculas ainda, 50% continuaram cometendo esse tipo de desvio; ao final da segunda fase (escrita e reescritas do texto 2), 40% continuam se equivocando quanto ao tema. Esse dado é curioso se considerarmos que outros desvios da mesma categoria chegaram a zero, ou quase zero, mas pode ser explicado se levarmos em conta o uso do ponto final. Muitos alunos passaram a pontuar os seus textos após as intervenções indicativas quanto ao uso da pontuação, contudo, ao usarem o ponto final, muitos se esqueceram de alternar a letra minúscula para maiúscula da palavra imediatamente após o ponto. Esse fato nos deixa claro que um trabalho sistematizado a respeito desses temas “espraia-se a outras esferas linguísticas e cognitivas, uma vez que um trabalho que envolva planejamento andâimico e reflexivo afeta o raciocínio como um todo” (ROBERTO, 2019)<sup>3</sup>. É preciso levar em conta, portanto, que o ensino da ortografia no âmbito da reescrita esbarra, como no caso do uso de maiúsculas e minúsculas, no ensino do uso da pontuação; assim como o ensino do *r* no

---

<sup>3</sup> Citação obtida durante os debates oriundos do processo de orientação entre a professora orientadora e a mestranda autora desta dissertação.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

final das palavras exige também o ensino da forma nominal infinitiva dos verbos.

### Conclusão

A reescrita atua no ensino de ortografia de três maneiras principais. Em primeiro lugar, a reescrita sistematizada de textos em sala de aula chama a atenção do aluno para os casos em que se distraiu ao produzir um texto, possibilitando um novo olhar para o próprio texto e o treino para uma mudança de atitude frente ao ato de escrever. Para isso, a tarefa de reescrita precisa estar presente de maneira sistematizada e didatizada nas aulas de língua materna.

Num segundo momento, a tarefa de reescrever textos alerta o professor sobre os casos em que a indicação não resolve e se fazem necessárias, então, aulas específicas sobre o que o aluno ainda se confunde; é importante que o professor de Língua Portuguesa tenha em mente a importância de um olhar atento e didático para discriminar os erros oriundos da falta de atenção ou não comprometimento e os erros que são frutos de *défcits* ou problemas de aprendizagem. Fica o alerta também para a importância da formação continuada dos professores, o que deveria ser ofertado em larga escala pelas políticas públicas educacionais.

Por último, o ensino da ortografia por meio da reescrita permite ao aluno corrigir as palavras com grafia desviante, após aprender uma nova regra ortográfica. É possível, desse modo, averiguar o alcance da aprendizagem após as aulas específicas sobre os temas relativos à ortografia, além de oportunizar ao professor uma nova análise sobre o que ainda precisa ser ensinado de maneira mais incisiva.

A tarefa de escrever e reescrever textos aliada ao olhar à preocupação do professor de língua materna para com a aprendizagem das regras ortográficas, e às demais estratégias de ensino formam um *continnum* de ensino-

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

aprendizagem em que sempre será possível identificar os conteúdos que carecem de estratégias específicas para que a aprendizagem aconteça. Esse processo tem a vantagem, obviamente, de ser aplicado ao ensino de qualquer conteúdo de língua materna.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

ASSIS, D. C. de. **Apagamento de róticos em infinitivos verbais e hipercorreção**: proposta de análise dos desvios ortográficos. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

BARRETO, L. S. **Acentuação das palavras paroxítonas à luz da teoria linguística**: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

CESAR, H. H. F. **Acréscimo do Grafema <r>em Coda Silábica**: Intervenção para Casos de Hipercorreção – Seropédica, RJ. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

GERHARDT, A. F. O letramento linguístico e o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil. **Diadorim**, v. 2, n. 67, p. 48-75, 2017.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2011.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, K. B. **Cognição e Metacognição no aperfeiçoamento da ortografia e da pontuação por meio da reescrita de crônicas**. 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCLIAR-CABRAL, L. Textos Essenciais e Fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização. **ReVEL**, edição especial n. 15, 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **ORTOGRAFIA: ANÁLISES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO SOBRE A ORALIDADE NA ESCRITA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Erika Romana

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A escrita, enquanto habilidade altamente requerida por sociedades grafocêntricas, é um dos objetivos centrais da educação escolar. E, nessa perspectiva, ensinar e aprimorar a escrita de educandos é, além de meta, um dos maiores desafios educacionais, visto que o ensino da escrita requer entender que ela é, primeiramente, “uma invenção cultural” (SOARES, 2018, p. 45), e que, por consequência, sua aprendizagem passa por um processo complexo.

Uma das complexidades do ensino da escrita da Língua Portuguesa, por exemplo, é a sua ortografia, que não apresenta uma relação direta entre todos os seus fonemas e grafemas e vice-versa, “se a escrita alfabética fosse apenas um código gráfico para representar o código oral, deveria existir minimamente um símbolo (e apenas um) gráfico para cada fonema da língua” (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p. 101).

A partir dessa complexidade juntamente com as variedades de fala presentes no Brasil, é proposta, deste capítulo, identificar e analisar os fenômenos fonológicos encontrados nas produções escritas de educandos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro, assim como, mostrar que a presença de diversos aspectos da oralidade exige do professor estratégias de correção e de ensino ortográficos que não se restrinjam à técnica de cópia de palavras, mas que o texto ganhe a

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

centralidade como “unidade de trabalho”, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Assim, este capítulo alicerçado nos estudos de Soares (2018), Roberto (2016), Zorzi (2008), Botelho (2007), Ruiz (2018), entre outros, subdivide-se, após sua apresentação, em duas seções: a primeira ocupa-se da análise das produções escritas dos educandos avaliados, de modo a identificar os principais fenômenos fonológicos adotados por eles; e a segunda apresenta propostas de correção e de ensino ortográfico, a partir da perspectiva interacional de Antunes (2003), e as Considerações finais destacam os ganhos dos educandos com o processo de reescrita na aprendizagem e consolidação dos conhecimentos ortográficos.

### **Ortografia: no meio do caminho, obstáculos - identificação e análises dos fenômenos fonológicos**

A escrita, enquanto importante prática social, perpassa todo o sistema educacional, e, a cada etapa escolar, é esperado do educando uma progressiva autonomia em relação a sua própria escrita, de tal modo que possa “aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades” (AGUIAR, 1996, p. 30). À vista disso, na Educação Básica, especificamente na primeira etapa do Ensino Fundamental, formaliza-se o ensino-aprendizagem da ortografia através da alfabetização, conforme prevê a BNCC (2017), “particularmente, nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes” (BRASIL, 2017, p. 89), e a segunda parte do Ensino Fundamental, ocupa-se, ainda segundo a BNCC (2017), das “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 136).

No entanto, o *corpus*, deste capítulo, construído a partir da (re)leitura de 133 textos produzidos por 26 educandos de uma turma de sétimo ano, da segunda etapa do Ensino Fundamental, para um projeto de incentivo à leitura



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

e à escrita de fábulas autorais<sup>4</sup>, identificou mais de 350 erros ortográficos que revelaram uma grande incidência de fenômenos fonológicos, “fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e os fones” (ROBERTO, 2016, p. 117), comuns à etapa de alfabetização, ou seja, fenômenos fonológicos ainda ligados à primeira etapa do Ensino Fundamental. Logo, esses erros foram analisados, classificados, ordenados e agrupados de acordo com a incidência de cada um e segundo as concepções de Soares (2018), Roberto (2016) e Zorzi (2008): processos fonológicos de substituição e processos fonológicos de supressão.

Os processos fonológicos por substituição dizem respeito à troca de fonema de qualquer natureza por outro ou, como acrescenta Roberto (2016), “troca de algum dos traços que o compõe por influência textual” (ROBERTO, 2016, p. 123). Esse tipo de fenômeno é comum entre os educandos, de tal modo que todos os 26 estudantes avaliados empregaram esse processo em seus escritos, através de variadas e diferentes trocas. E as trocas mais abundantes foram a de fonema que não possui um único grafema para representá-lo e vice-versa, em outras palavras, quando “um fonema pode ser representado por mais de um grafema, ou um grafema pode representar diferentes fonemas” (SOARES, 2018, p. 288).

Os dados coletados, a seguir, com o propósito de facilitar a percepção da estratégia utilizada pelo educando para escrever um determinado vocábulo, estão dispostos da seguinte maneira: (grafema que deveria ter sido usado) por (grafema usado) – (vocábulo como deveria ter sido grafado) > (vocábulo grafado pelo educando), acrescidos de comentário analítico sobre as possíveis motivações para as situações de troca ou de supressão. Ressalta-se que um determinado vocábulo poderá conter mais de um fenômeno fonológico,

---

<sup>4</sup> Dissertação: A fábula como elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

porém, a análise e classificação estão restritas ao grupo no qual o vocábulo está presente.

a) Trocas motivadas por um fonema que possui múltiplos grafemas para representá-lo.

- (1) *ch* por *x* - chuchu > xuxu
- (2) *c* por *ss* - necessidade > nessecidade
- (3) *s* por *c* - ensinando > encinoando
- (4) *x* por *ch* - mexer > mecher
- (5) *z* por *s* - fazer > faser / vizinho > visinho
- (6) *c* por *s* - parceiro > parseiro
- (7) *s* por *ç* - conversa > converça / cansar > cançar / cansado > cançado
- (8) *x* por *s* - existia > esistia / próximo > prosimo
- (9) *ss* por *c* - posse > poce / necessidade / nessecidade
- (10) *ss* por *ç* - discussão > discução
- (11) *s* por *z* - visita > vizita / três > trez / casa > caza

b) Trocas realizadas devido ao traço de vozeamento, em que um é fonema sonoro (vibra as pregas vocais) e o outro é chamado de surdo (não vibra as pregas vocais) quando pronunciados.

- (1) *z* por *c* - fazenda > facenda
- (2) *d* por *t* - condição > contisam
- (3) *p* por *b* - brinco > prico
- (4) *b* por *p* - lembrou > lempro
- (5) *f* por *v* - elefante > elevante

c) Trocas por apresentarem semelhança em relação ao traçado do grafema, quando “os desenhos das letras de certa forma se assemelham podendo provocar determinados erros” (ZORZI, 2008, p. 3).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

(1) *q* por *g* - que > gue / quem > guem / queria > gueria / qualquer > gualguer / quando > guando / quatro > guatro

(2) *m* por *n* - implicando > inplucando / ajudem > ajuden / protegem > protegen / mim > min / tempo > tenpo / embora > enbora / um > un / bem > ben

(3) *n* por *m* - contiuram > comtinuearam / conversa / comversa > encontrou > encomtrou

d) Troca por pronúncia parecida e pela não diferenciação no critério de entonação exigida por tempos verbais.

(1) *am* por *ão* - corriam > corrião / sugaram > sugarão

(2) *ão* por *am* - condição > contisam

e) Trocas ocasionadas por ter o mesmo modo de articulação.

(1) *q* por *c* - quase > cause

(2) *g* por *d* - protegiam > protidião

f) Trocas ocasionadas por ter o mesmo ponto de articulação.

(1) *lh* por *nh* - armadilha > armadinha / banho > balho

g) Troca entre líquidas ocorre porque elas “partilham muitos traços, o que faz com que seja frequente a troca de uma pela outra” (ROBERTO, 2016, p. 125). Importante ressaltar que há autores que diferenciam o Rotacismo do Lambicismo, quando este apresenta a troca do *r* pelo *l*, enquanto àquele troca o *l* pelo *r*.

(1) *l* por *r* - cumprimentou > complementou / floresta > froresta / suplemento > supremento

(2) *r* por *l* - atrás > atlas / reis > leis

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

h) Trocas motivadas por um grafema que, em momentos diferentes, pode ser representado por fonemas distintos.

(1) ç por s - lição > lisão > começaram > comesaram / caçoar > casuar

(2) x por ss - deixou > deissou

(3) z por s - zoando > soando

(4) c por s - agradecida > agradevida / preciso > presiso/ anoitecer > anoiteser / precisa > presisa

Os processos fonológicos por supressão ocorrem quando o educando deixa de utilizar algum grafema dentro do vocábulo. Nas palavras de Zorzi (2008), o processo por supressão caracteriza-se por “uma grafia incompleta” (ZORZI, 2008, p. 2). Esse fenômeno também é comum à escrita dos educandos avaliados, pois a análise dos textos revelou que 24 dos 26 participantes, 92, 30% da turma, escreveram vocábulos com um número menor de grafema esperado. E, de acordo com Soares (2018), a motivação comum para a eliminação de um determinado grafema no interior do vocábulo parece ser “a dificuldade de aceitação de estrutura que contraria a estrutura canônica CV [consoante + vogal]” (SOARES, 2018, p. 316).

Os exemplos de supressão nos escritos dos educandos são inúmeros, por isso se restringiu a um número máximo de cinco exemplos de cada fenômeno de supressão nesta seção.

a) Apagamento do rótico final dos verbos no modo infinitivo é um dos fenômenos de supressão dos mais comuns porque demonstra, na escrita, a interferência da fala, conforme esclarece Roberto (2016), “em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive dificuldade na escrita das crianças” (ROBERTO, 2016, p. 120).

(1) brincar > brinca

(2) pedir > pedi

(3) bater > bate

(4) aguentar > aguenta

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

(5) dormir > dormi

b) Apagamento do rótico final dos vocábulos, embora não seja tão comum, como afirma Soares (2018), “o apagamento do rótico em geral não ocorre em sílaba final de palavra” (SOARES, 2018, p. 323), ocorre na escrita dos educandos avaliados.

(1) lugar > luga

(2) mulher > mulhe

(3) flor > flo

(4) melhor > melho

(5) diretor > direto

c) Perda do *h* no início do vocábulo ocorre com muita frequência porque não há “nenhum som” (BRASIL, 2017, p. 92) para essa letra. O grafema *h* só se mantém na escrita por uma questão etimológica. Dessa forma, fica fácil entender porque os educandos costumam suprimi-lo na escrita.

(1) humildade > umildade

(2) hiena > íena

(3) havia > avia

(4) há > a

(5) harmonia > armonia

d) Supressão por monotongação ocorre quando há o “apagamento da semivogal” (SOARES, 2018, p. 325).

(1) cenoura > cenora

(2) quieto > queto

(3) roubar > roba

(4) apaixonado > apaxonado

(5) fofoqueiro > fofoqueiro

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

e) Perda do dígrafo acontece porque, em geral, os educandos tendem a reduzir o dígrafo ao escrever seu único som com um único grafema.

- (1) detalhes > detales
- (2) assaltar > asaltar
- (3) corremos > coremos
- (4) bússola > busola
- (5) desce > dece

Os exemplos que se seguem apresentam uma dificuldade ainda maior aos educandos em sua escrita porque, além da dificuldade com a representação gráfica dos dígrafos, há ainda o acréscimo da nasalidade, por isso conclui Soares (2018)

“[...] o aluno, na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, mantém a hipótese de que cada letra da palavra se identifica com um fonema, e assim não representa a vogal nasal pelo dígrafo, mas pela vogal, omitindo a consoante que não é pronunciada, embora perceba na oralidade, o som nasalizado” (SOARES, 2018, p. 309).

- (1) longe > loge
- (2) sempre > sepre
- (3) quando > quado
- (4) então > etao
- (5) homens > homes

f) Perda do gerúndio é um exemplo da interferência da oralidade na escrita, porque, além de ser marca de uma variante de fala, os educandos tendem a, consoante afirmação de Soares (2018), “perceber o fonema inicial e a vogal da sílaba complexa, e transformando-a em uma sílaba CV”. (SOARES, 2018, p. 318).

- (1) correndo > correno
- (2) acontecendo > aconteceno

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

(3) roubando > roubano

(4) dormindo > dormino

g) Outros fenômenos, como a hipossegmentação e a hipersegmentação, “junção ou separação não convencional das palavras” (ZORZI, 2008, p. 2), também foram encontrados nas produções analisadas, o que demonstra a proximidade desses escritos com padrões da oralidade, pois, “ao contrário do que acontece na oralidade, a escrita impõe critérios claros e exatos em relação à segmentação das palavras” (ZORZI, 2008, p. 2).

(1) debaixo > de baixo

(2) comigo > com migo

(3) daquela > da quela

(4) ir pra casa > irpracasa

(5) de flores > deflores

Os fenômenos fonológicos são comuns na escrita de educandos pertencentes ao período de alfabetização, primeira etapa do Ensino Fundamental, visto que “na fase inicial é a escrita que recebe influência da fala, dando início a simulações contínuas” (BOTELHO, 2012, p. 53). Entretanto, à medida que os educandos se afastam da fase inicial do Ensino Fundamental, é esperado também um distanciamento dos aspectos da oralidade dentro da escrita. Em outras palavras, espera-se que o educando, na segunda etapa do Ensino Fundamental, aproprie-se cada vez mais das regras condizentes à escrita, para poder fazer escolhas pertinentes a cada uma das modalidades da língua, de modo a não mais misturá-las, pois “a escrita tem, pela norma, a determinação de um padrão de língua ao qual toda a produção deveria convergir” (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p. 95).

Após análise dos textos dos educandos do sétimo ano, contudo, observou-se uma escrita ainda muito apoiada na oralidade, conforme os inúmeros exemplos de fenômenos fonológicos retirados das produções deles. Essa

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

situação incita o professor a procurar outros motivos que possam justificar a presença dessa oralidade na escrita fora do período escolar apropriado. Então, a partir de pesquisas externas ao texto dos educandos avaliados, descobriu-se aspectos relevantes que podem ter influenciado direta e indiretamente a escrita deles, como bem adverte Antunes (2003), “é evidente que causas externas à escola interferem, de forma decisiva na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que se está inserida” (ANTUNES, 2003, p. 20).

As pesquisas externas revelaram que, à época das produções das fábulas autorais, esses educandos tinham idade entre 12 e 17 anos, e 53,84% participantes do projeto estavam fora da idade-série esperada para o sétimo ano de escolaridade. A maior parte dos 26 educandos foi alfabetizada pelo sistema municipal de educação de Belford Roxo, que fora avaliado pelo “Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, através da Prova Brasil de 2017, como o pior município do Estado do Rio de Janeiro, em relação ao 5º ano de escolaridade” (SILVA, 2020, p. 19), Essa pesquisa revelou também que esses educandos residiam em uma região em que há carências de “políticas públicas seriamente comprometidas com a qualidade de vida da população local, através da saúde, da segurança, da cultura, da moradia, do esporte, do emprego, do lazer, da educação” (SILVA, 2020, p. 26).

Infere-se, portanto, que, a partir dos dados socioeducacionais coletados e dos diversos e variados exemplos de fenômenos fonológicos encontrados nas produções escritas analisadas, houve problemas no processo de alfabetização desses educandos, que não foram sanados dentro do longo período destinado à alfabetização, ou seja, durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, chegados ao sétimo ano do Ensino Fundamental com uma escrita com muitas marcas da oralidade, faz-se necessário um trabalho em conjunto e diferenciado, entre professor e educandos, com o objetivo de “construir familiaridade com o mundo da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita, na vida social e



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

individual” (SOARES, 2018b, p. 140), conforme propostas apontadas na próxima seção, pois os processos fonológicos são vistos como caminhos que ajudam o professor a encontrar padrões na escrita, ou melhor, nos erros dos educandos, de modo a orientá-lo na construção de intervenções didáticas que visam à aprendizagem e à consolidação dos conhecimentos ortográficos de seus educandos.

### **Ortografia: no meio do caminho, caminhos - propostas de intervenção**

Admite-se que há inúmeros caminhos, propostas de intervenção, que levam à aprendizagem e à consolidação dos conhecimentos ortográficos, entretanto, nem todos estão vinculados ao texto, como os deste capítulo, pois, por muito tempo, a ortografia esteve restrita a exercícios mecânicos e descontextualizados. Com o advento do letramento, o texto, portanto, assume a centralidade e, com isso, os conhecimentos “não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BNCC, 2017, p. 139). Mediante essas mudanças, as propostas de intervenção apresentadas nesta seção partem do texto autoral de cada educando, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2017, p. 67).

Os educandos produziram fábulas autorais, com o objetivo de “incentivar uma atitude cada vez mais autônoma do aluno em relação à construção do próprio conhecimento, e do seu papel de cidadão frente a uma sociedade altamente letrada” (ROMANA, 2019, p. 12). Uma vez pronta, cada fábula foi lida e corrigida, tanto pelo professor quanto pelo próprio educando-autor, numa relação dialógica e interativa, pois “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003,

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

p. 44). Nesse tipo de proposta, contudo, a correção não se torna um fim em si mesma, mas se torna um dos caminhos de produção de conhecimento para o professor e para o educando, além de proporcionar a este, através da reescrita, a possibilidade de consolidação de conhecimentos ortográficos e de outros conhecimentos.

A proposta de intervenção a partir da correção requer, portanto, que o educando produza seu texto em um determinado gênero e que o professor, após fazer leitura integral dele, corrija-o, não apenas com o propósito de procurar erros ortográficos, mas que o corrija de acordo com algumas técnicas que serão apresentadas mais adiante. Esse mesmo texto, antes de voltar ao seu autor, é lido em conjunto pelo professor e pelo educando, a fim de que ambos possam conversar sobre ele, sobre os apontamentos e correções nele presentes. O educando, por fim, é incentivado a reescrever esse mesmo texto, para que, em seguida, os dois, professor e educando, possam constatar, através de comparação entre as reescritas, a progressiva evolução do educando em sua própria escrita.

Ressalta-se que esse tipo de intervenção, com propósito de reescrita, pode exigir um tempo maior para o término do trabalho, a depender do educando, pois é possível que ocorram “idas e vindas” do mesmo texto em um número maior de vezes, porém, o resultado desse tipo de intervenção tende a ser mais duradouro que de um exercício isolado de memorização de um determinado grupo de vocábulo, pois “o grande proveito possível que o aluno pode tirar em função de uma intervenção do professor em seus textos é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros” (RUIZ, 2018, p. 61). No mais, esse tipo de intervenção promove a autonomia do educando em fazê-lo buscar soluções para os problemas encontrados no seu próprio texto, por meio de consultas a materiais didáticos, como dicionário, e também por meio de conversas cooperativas com outros educandos e da interação oral com o professor ou por escrito, através das técnicas de correção

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

apresentadas por Ruiz (2018): correção indicativa, correção resolutiva e correção textual-interativa.

A correção indicativa é realizada por meio de símbolos inventados, como asterisco, círculo, linha sublinhada, setas etc., e colocados ao longo do texto para marcar os vocábulos grafados de forma errada, “é possível dizer que a correção indicativa consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado” (RUIZ, 2018, p. 40). Com esse tipo de correção, chama-se a atenção do educando e instiga-o a procurar a grafia correta do vocábulo por já saber que há algo errado com ele. Por exemplo, a correção indicativa serve para marcar o uso indevido de letra maiúscula no interior do vocábulo ou no interior do texto, ou para marcar a falta dela. O uso de barra / pode ser usado para separar uma hipossegmentação (ir/prá/casa), e a seta pode servir para, na hipersegmentação, mostrar que os pedaços do vocábulo devem ficar juntos (de => baixo = debaixo).

A correção resolutiva é realizada por meio de acertos escritos feitos no próprio texto do educando, são “diversas maneiras pelas quais os professores apresentam ao aluno uma solução para o problema encontrado, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto” (RUIZ, 2018, p. 41). Esse tipo de correção dá a resposta certa ao educando diretamente no texto, entretanto, isso não impede que professor e educando conversem sobre os erros encontrados ou sobre a repetição deles dentro do texto. Um exemplo é a supressão do gerúndio, uma variante comum a determinados falantes, mas que não é ortograficamente correta. Diante disso, o professor poderá dizer ao educando que não há problemas em falar (*correno* no lugar de *correndo*), a depender de onde se encontra e com quem fala, porém, é necessário acrescentar o *d*, suprimido do gerúndio, na escrita.

Outros exemplos de aplicação da correção resolutiva acontecem, comumente, em vocábulos que não possuem regras para sua grafia, como os que apresentam casos de monotongação e de apagamento do rótico final dos

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

verbos no infinitivo. Esses tipos de vocábulos, por exemplo, exigem a memorização da grafia correta, (*cenoura* por *cenora*; *quieto* > *queto*), “a aprendizagem da forma ortográfica de palavras com o ditongo *ou* se faz, pois, sobretudo por via lexical, ou seja, pela memorização da grafia correta e sua incorporação ao léxico mental”, (SOARES, 2018, p. 327-328) e (*brincar* por *brinca*; *pedir* por *pedi*), quando o professor deve levar o educando a “reconhecer a letra que a eles corresponde e identificar, particularmente no caso do rótico, a posição que o fonema ocupa na sílaba e, portanto, a posição em que a letra deve ser colocada na escrita.” (SOARES, 2018, p. 323).

A correção textual-indicativa é aplicada por meio de recados e comentários deixados pelo professor ou pelo educando no final das produções, de modo a estender o diálogo entre eles. Assim, esse tipo de correção pode ser utilizado pelo professor nos momentos em que há a necessidade de se registrar uma explicação, em forma de pequeno texto, devido à falta de tempo em sala de aula para um ensino individualizado, para que, em outro momento, o educando possa ler e refletir sobre o que está escrito. Por exemplo, no caso de troca entre *g* e *q*, após a explicação oral sobre a diferença de vozeamento entre eles, em que *g* (+ vozeado) e *q* (- vozeado), foi escrita uma mensagem com uma “regra” descontraída e de fácil entendimento para diferenciar um grafema do outro, com o intuito de que o educando pudesse estabelecer uma marca na diferença visual entre os dois grafemas. Desse modo, na grafia do *g*, foi ressaltada com a “barriguinha” do grafema, seguido de exemplo de vocábulo iniciado com a mesma letra (*g* = gato), enquanto, na grafia do *q*, o “bumbunzinho” do grafema foi ressaltado, seguido de exemplo de vocábulo iniciado com o mesmo grafema (*q* = queijo), para que, no momento da reescrita, o educando pudesse lembrar das explicações oral e escrita feitas pelo professor.

O modelo de correção textual-interativa também é uma alternativa para que o professor possa deixar recados de incentivo ao educando, pois, ao longo de todo processo de aprendizagem, de modo particular ao que se refere à

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

ortografia, os educandos apresentam muitos mais acertos que erros. Então, em um processo de correção com foco na reescrita, tão importante quanto identificar o erro, é mostrar ao educando que é capaz de superar os desafios com estudo, atenção, esforço e com a ajuda dos outros educandos e do seu professor. Afinal de contas, a interação entre professor e educando deve favorecer a este, a “disposição de tentar falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição” (ANTUNES, 2003, p. 160)

### **Considerações finais**

A escrita, por ser um mecanismo complexo, é ensinada e aprendida em etapas, por isso o foco do ensino-aprendizagem da ortografia acontece na primeira etapa do Ensino Fundamental, no período de alfabetização, conforme BNCC (2017) e Soares (2018). Dessa forma, é esperado o distanciamento entre a oralidade e a escrita, à medida em que aumentam os anos de escolaridade dos educandos.

A análise de materiais escritos por educandos da segunda etapa do Ensino Fundamental, sétimo ano, revelou, no entanto, que seus escritos apresentam muitos exemplos de fenômenos fonológicos comuns ao processo de alfabetização, ou seja, comuns à primeira etapa do Ensino Fundamental. Essa análise também revelou que grande parte desses fenômenos foi produzida “em função desta correspondência não estável entre letra e som” (ZORZI, 2008, p. 2), e que os outros fenômenos foram produzidos por influência da fala na escrita, na tentativa de os educandos escreverem como se fala.

A partir do resultado da análise, foram criadas propostas de intervenção porque “o erro por ele produzido é interpretado como pistas reveladora de suas hipóteses sobre a escrita e também de seu conhecimento linguístico internalizado” (ANTUNES, 2003, p. 36), com o objetivo de que, dentro do próprio texto, os educandos aprendessem e consolidassem conhecimentos ortográficos, através de técnicas de correção indicativa, resolutiva e textual-

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

interativa, apresentadas por Ruiz (2018), com foco na reescrita, conforme fragmento do relato de um dos educandos avaliados, retirado de Silva (2020),

Durante todo esse processo de criação, a turma teve bastante dificuldade. Fizemos textos curtos demais, cometemos muitos erros, mas a professora (...) corrigiu um por um, orientando sempre com o objetivo dos textos ficarem bem legais e interessantes. Refizemos os textos algumas vezes, mas não desistimos e, assim, foram longos meses e muito trabalho, empenho e dedicação. (SILVA, 2020, p. 127).

Por fim, a experiência de aprender ortografia dentro do próprio texto permite ao educando uma progressiva autonomia em relação a sua escrita, visto que “o professor deve valorizar, deve estimular cada tentativa, cada conquista do aluno favorecendo, em todo momento, a formação de uma autoestima elevada” (ANTUNES, 2003, p. 160), e, em propostas de intervenção como a deste capítulo, permite-se também aos educandos, após superarem inúmeros desafios, “colocar um pouco de si, dos outros e do mundo no papel” (ROMANA, 2019 p. 12), de tal modo que suas fábulas autorais fossem reunidas em um livro chamado *Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil* e transpusessem os muros da escola.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. Rio de Janeiro: **Revista Tempo Brasileiro**, v. 124, v. 5/6, p. 23-34, jan/mar. 1996.

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BOTELHO, J. M. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A.; HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. /n: **Fala e escrita**. 1ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Auntêmica, 2007.

ROBERTO, T. M. G., **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROMANA, E. (org.). **Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SILVA, E. R. L. B. da. **A fábula como elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. 2020, 167 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018b.

ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. **Revista Soletras**, n. 15, Rio de Janeiro, 2008.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **GAMIFICAÇÃO E ORTOGRAFIA: UMA VIA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda

Wilson Júnior de Araújo Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Universidade Estadual do Ceará

O ensino-aprendizagem de ortografia tem se mostrado um desafio em todos os níveis escolares. Entretanto os estudos dedicados a essa questão apontam, majoritariamente, para os dilemas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que é compreensível, visto que é nessa fase que se dedicam maiores esforços no que diz respeito à consolidação da alfabetização. Por outro lado, o ensino público brasileiro tem revelado lacunas na apreensão desse sistema por parte de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, cujas falhas se apresentam em produções escritas, nas quais os docentes esperam refinar outros aspectos textuais para além da ortografia.

Comumente, essa situação que, por vezes reverbera até mesmo no Ensino Médio, provoca frustração em ambos os lados, ou seja, em professores e em alunos. Professores acabam reduzindo a qualidade dos textos à correção ortográfica e, diante de desvios considerados inaceitáveis para alunos mais velhos, destacam à caneta vermelha as inconcebíveis infrações. Alunos, por sua vez, acabam interpretando as marcações rubras como sinais de uma possível incompetência na prática comunicativa em questão e, com frequência, afastam-se da escrita, promovendo uma cascata imprevisível de problemas em sua formação. Nesse contexto, enquanto a escola espera que seus aprendizes



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

assimilem as normas ortográficas de forma espontânea (MORAIS, 2003), apenas pelo contato com textos escritos, sem a explicitação do objeto de ensino e sem a metodização do percurso, discentes seguem cometendo os mesmos desvios, afastando-se cada vez mais da norma culta e sendo estigmatizados.

Se por um lado, há, inegavelmente, motivos de toda ordem que impedem crianças de aprender os princípios que regem o sistema de escrita do português brasileiro (doravante PB), há, por outro, diligentes movimentos de pesquisadores e professores, bem como de professores-pesquisadores, com intuito de promover um ensino sistemático e mais significativo da ortografia do PB. A exemplo disso, esta proposta didático-metodológica, oriunda de projeto de pesquisa de doutorado (em andamento), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), aponta um caminho alternativo para o ensino de ortografia por meio da gamificação, que, na educação, compõe o rol das metodologias ativas e visa ao engajamento de alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na expectativa de ampliarmos os debates sobre o ensino de ortografia, discutiremos sobre a consciência [meta]linguística (SOARES, 2016[2020]) necessária para se aprender um sistema de escrita e sobre gamificação, enquanto metodologia, visto que o modo como se ensinam e aprendem as regras do “jogo de escrever” (ROBERTO, 2016, p. 143) pode ser determinante para a compreensão da organização da ortografia do PB por parte dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, levantamos reflexões sobre dificuldades latentes em salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, as quais necessitam de intervenções que atuem sobre o ensino de ortografia do PB. Apresentamos a gamificação e suas contribuições epistemológicas e práticas para o engajamento dos alunos e para a sistematização da apreensão da norma por meio de um percurso didático capaz de desenvolver os aprendizes por um duplo foco: cognitivo e socioemocional.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **O desafio de ensinar ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental: o que se espera do professor de português nesse nível de ensino?**

Uma importante questão que move esta discussão é por que ensinar ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental, se, como destaca Moraes (2003), “o avanço da escolaridade produz uma tendência geral a uma melhoria na capacidade de seguir a norma”? (MORAIS, 2003, p. 48-49) A resposta a essa pergunta tem base, em princípio, no fato de que a norma é uma convenção social e que, portanto, deve ser ensinada de forma progressiva.

Outrossim, fatores como: lacunas no processo de apreensão do sistema de escrita alfabética; distanciamento de práticas de letramento no cotidiano familiar do aluno; falta de sistematização no ensino da norma ortográfica após a alfabetização; além, é claro, de possíveis transtornos de aprendizagem tardiamente diagnosticados podem ser apontados como causas para o déficit apresentado por muitos aprendizes dessa fase escolar, no que diz respeito à ortografia. Desse modo, salvo este último fator, nossa experiência docente, nas salas de aula da rede pública municipal de Fortaleza, em turmas de 6º a 9º anos, durante anos, apontou que muito do baixo desempenho na produção escrita desses alunos se deve à má consolidação da aprendizagem da norma ortográfica, que impede, por vezes, que eles expressem suas ideias e as desenvolvam com adequação a situações formais de comunicação pela linguagem escrita.

A despeito de manifestações escritas de caráter estético, como a literatura, em que há licença poética para subverter a norma e enunciar sua liberdade criativa, nos moldes da nossa sociedade capitalista e grafocêntrica, dominar o sistema de escrita é deter poder. É por meio dele que se pode acessar diversos espaços letrados e ascender a outros estratos sociais, portanto, conquistar esse instrumento tão poderoso é direito dos alunos, sobretudo os das classes populares, que convivem diretamente com a desigualdade social e com políticas que, por vezes, caminham na contramão de suas necessidades.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Olhando por essa ótica, é possível perceber a urgência em se desenvolver práticas que atendam a essas demandas nos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvendo a metalinguagem necessária para que alunos maiores superem suas dificuldades ortográficas e se tornem eficientes produtores de textos escritos.

A saber, o que tratamos aqui como metalinguagem é o que Soares (2016[2020]) denomina de consciência metalinguística. Em consonância com Poersch (1998), entendemos que metalinguagem presume a ideia de consciência (*meta-*), então, a fim de evitar redundâncias, evitaremos a terminologia adotada pela autora, mas discutiremos a importância desse conceito, para que professores de Língua Portuguesa, doravante LP, possam aprimorar suas práticas. Soares (2016[2020]) define o desenvolvimento metalinguístico em questão como “a capacidade de tomar a língua como *objeto* de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (SOARES, 2016[2020], p. 125) e afirma que essa capacidade é fundamental para a aprendizagem da escrita. Embora esta proposta tenha como público alunos que já compreendem o funcionamento do sistema ortográfico, insistimos no fato de que muitos deles ainda não dominam a norma. Sendo assim, promover a consciência linguística, especialmente nas dimensões fonológica e morfossintática, é de suma importância para um trabalho exitoso com a ortografia em séries finais do Ensino Fundamental.

Soares (2016[2020]) também debate a pertinência de alfabetizadores, e, aqui, estendemos este entendimento para docentes de LP em geral, assimilarem a ideia de profundidade ortográfica, que diz respeito ao nível de complexidade das correspondências entre fonemas e grafemas. Essa profundidade é um *continuum* em que, na classificação de Seymour, Aro e Erskine (2003, *apud* SOARES, 2020), a ortografia do inglês corresponde ao extremo de opacidade, e a do finlandês, por sua vez, ao extremo de transparência. A ortografia do PB é considerada pelos autores como de relativa transparência, uma vez que há certo equilíbrio nas correspondências

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

biunívocas e múltiplas entre fonemas e grafemas, enquanto a ortografia do português europeu é considerada menos transparente. Isso é relevante para que o professor tenha em mente que a “relativa transparência” diz respeito a características da nossa ortografia, que ocasionam dificuldades comumente superadas nos primeiros anos escolares e que seguem causando dúvidas mesmo em usuários da língua com maior grau de instrução.

Vejamos: um aluno que já entende o funcionamento do sistema de escrita, e caso se depare com a palavra *gelado*, não terá dificuldades em ler *ge* como [ʒe]. No entanto, ao ouvir a palavra, é possível que a grafia gere dúvida, e, ao tentar escrevê-la, ele titubeie entre o emprego dos grafemas *g* e *j*, que, diante da vogal *e*, têm a mesma realização sonora. Isso ocorre porque essa relação fonografêmica é regular, mas contextual. Logo, se o professor parte do princípio defendido por Soares (2016[2020]) de que a (ir)regularidade tem efeitos sobre a escrita, ainda mais que sobre a leitura, em se tratando de alunos alfabetizados, é possível traçar estratégias para um ensino sistemático.

### A gamificação como um caminho para o ensino de ortografia do PB

A gamificação consiste em utilizar mecânicas e elementos de jogos em diversas situações, independentemente dos objetivos específicos de uso (DETERDING *et al.*, 2011). Seu propósito é envolver e engajar pessoas em atividades, podendo, inclusive, promover a imersão de alunos em situações de aprendizagem e na resolução de problemas (KAPP, 2012).

Assumindo a natureza do jogo como um fenômeno cultural e sua importância para a essência humana, como em *Homo ludens*, Huizinga (2019) entende que

[...] jogar é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo (metas), acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2019, p. 35-36).

Isso nos leva a crer que a relação do homem com os jogos não apenas é demasiadamente antiga como também moldou, em alguma medida, a natureza de nossa espécie. Assim, nos dias de hoje, convivemos naturalmente com as hiper-reações que os jogos nos causam. E elas podem ser dos mais diversos tipos: uma discussão acalorada durante uma partida de jogo de tabuleiro entre familiares e amigos; um atraso provocado por mais cinco minutinhos a mais no futebol com os colegas; ou mesmo a distração de uma tarefa causada pela imersão em um joguinho de celular. O fato é que todos esses comportamentos estão relacionados a algo que sentimos, mas, comumente, não nomeamos: o estado de *flow*. Aquele momento em que o mundo para e somos capturados por uma sensação de bem-estar profunda e, por isso, sentimos que precisamos permanecer nela.

Ao desenvolver a Teoria do *Flow* (ou do fluxo), Csikszentmihalyi (1990 [2020]) preconiza “a forma como as pessoas descrevem seu estado de espírito quando a consciência está harmoniosamente ordenada e a atividade à qual se entregam é uma recompensa em si mesma” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990 [2020], p. 17). Para o autor, o *flow* pode ser atingido em diversas atividades e condições, como nas artes, na religião, no trabalho e também nos jogos, este, por sua vez, é objeto do nosso interesse. Para entendermos como funciona esse estado, pensemos em uma atividade esportiva como exemplo: uma garota iniciando aula de basquete. Como ela ainda não sabe jogar, irá apropriar-se das regras, e seu treinador não a deixará entrar em quadra até ela entender o funcionamento do jogo, o que possivelmente lhe causará tédio e ansiedade. Compreendidas as normas do basquete, a garota irá, então, adentrar a quadra e aprender movimentos básicos com a bola. Como não tem prática, provavelmente errará cestas, por exemplo. E até que consiga praticar o movimento corretamente, oscilará entre esses dois sentimentos. No entanto, uma vez que consiga, será envolvida por grande satisfação, atingindo o *flow*.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Então, ao perceber que o que consegue fazer se torna fácil, retornará ao tédio e novamente sentirá ansiedade, podendo desistir da atividade ou ir novamente em busca do que lhe causou fruição. É nesse momento que haverá a necessidade da elevação do nível de dificuldade, que se torna cada vez maior à proporção que o anterior for superado.

Sem perder de vista nossa proposta que visa a promover o ensino de ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental pela via da gamificação, imaginemos o percurso narrado, mas com atividades gamificadas em uma sala de aula com adolescentes e pré-adolescentes. Os estudos dessa teoria descobriram que “toda atividade de *flow*, [...] proporcionava um sentimento de descoberta, a sensação criativa de ser transportado a uma nova realidade, a níveis de desempenho e a estados de consciência nunca sonhados” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990 [2020], p. 93), nesse viés, se formos capazes de desenvolver atividades que levem os alunos a almejem o *flow*, é possível que o impacto na aprendizagem seja bastante positivo.

Além disso, embora a proposta possa ser adaptada aos objetivos de cada professor e aos níveis diferentes de ensino, percebemos que o fato de lidarmos com um público de aprendizes que já conhecem o funcionamento do sistema de escrita, mas ainda têm dificuldades em lidar com a norma ortográfica, e que, frequentemente, são apresentados a ela por meio de práticas sem reflexão, que visam apenas à memorização, quando parte dessa norma pode ser apreendida a partir do desenvolvimento da metalinguagem, demanda do docente uma estratégia que promova engajamento desses alunos, visto que, além de terem a capacidade de fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo, também têm a facilidade de se dispersar e rechaçar o que lhes provoca apenas desinteresse. Assim, a aprendizagem via gamificação pode ser essa estratégia por envolver elementos e dinâmicas de jogos, o que faz parte do cotidiano da maioria deles.

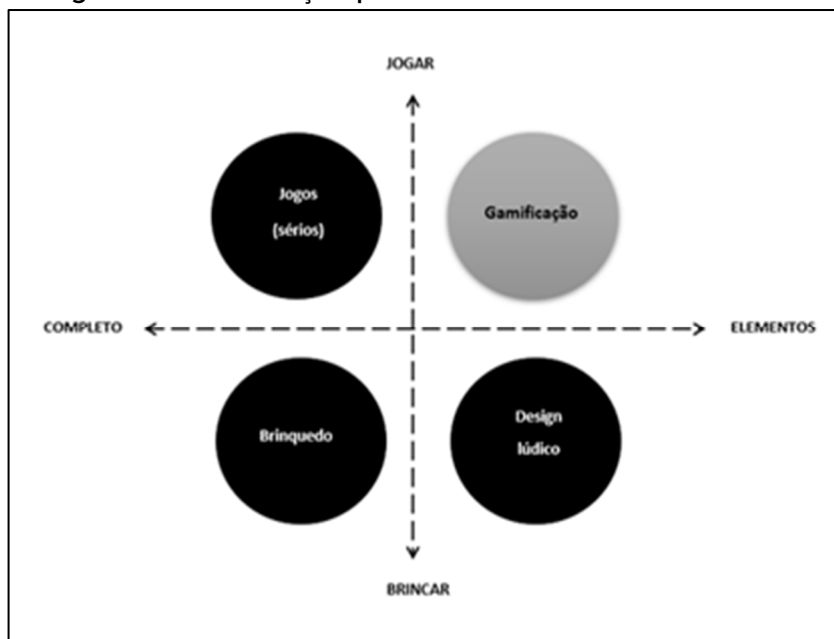
A saber, esclarecemos que a gamificação não é o jogo propriamente dito, bem como não é uma brincadeira. Deterding *et al.* (2011) situa a gamificação

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

em um diagrama juntamente com conceitos que se aproximam dela, mas não devem se confundir com ela, como demonstra a figura 1:

Figura 1 - Gamificação posicionada entre conceitos afins



Fonte: Adaptada de Deterding *et al.* (2011, p. 13)

Possivelmente, uma das causas que gera essa confusão entre os conceitos é o fato de a gamificação apresentar características de cada um dos elementos afins diagramados. No entanto, não se trata de uma brincadeira, por esta ser livre de regras, enquanto jogos (sérios) contêm regras definidas. A gamificação, por sua vez, pode conter um *design* lúdico e, comumente, apresenta regras, além de outros elementos de jogos, como trataremos mais adiante; mas seu resultado não pressupõe um jogo completo (CARVALHO *et al.*, 2020). Sobre isso, Alves (2014) destaca que é possível promover uma gamificação estrutural que não modifica o conteúdo, mas altera a estrutura ao redor dele, a partir de elementos de jogos para conduzir o processo de aprendizagem; ou uma gamificação de conteúdo, a partir da aplicação de elementos e da condução de um pensamento de jogos que façam que a atividade se pareça com um jogo. Assim, de acordo com os objetivos pré-definidos para a situação de

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

aprendizagem, é possível desenvolver a gamificação de uma ou de outra forma, desde que conduza os aprendizes ao que Huizinga (2019) chama de *círculo mágico* ou realidade de segunda ordem, ou seja, a uma imersão num estado desligamento da vida real, em que o indivíduo é capaz de desenvolver sua criatividade e buscar soluções mais empolgantes do que a realidade ofereceria, podendo alcançar o estado de *flow*.

Para provocar o engajamento desejado, a atividade gamificada, seja ela estrutural ou de conteúdo, deve se valer de aspectos clássicos de jogos - dinâmicas, mecânicas e componentes -, como a **competição** e a **cooperação**, para explorar habilidades individuais e coletivas, fomentando o comprometimento e a criatividade na **resolução de desafios**. Também é valioso para uma atividade gamificada que haja uma **narrativa** que conduza o aprendiz, num **espaço-tempo**, à **realização de tarefas**, que devem avançar em **níveis de dificuldade**, de modo que não se tornem fáceis demais a ponto de não estimularem o aluno, nem difíceis demais a ponto de desencorajá-lo e provocar seu desinteresse. **Recompensas** podem estimular o aprendiz a seguir na atividade, e isso pode ser representado de diversas formas, não necessariamente com notas, pois, se pensarmos em um jogo real, é possível recompensar um jogador ou uma equipe com elementos ou dinâmicas que lhe deixe em situação de vantagem ou gratifique seus esforços. Por fim, é essencial que os alunos recebam **feedbacks** constantes sobre sua evolução na atividade e tenham sempre acesso a algum tipo de **placar**, que lhes permita acompanhar seu progresso.

### Construindo uma trilha gamificada

Embora não haja a pretensão de sugerir uma revolução no ensino de ortografia, genuinamente, investimos na proposta de atividades gamificadas como um caminho possível para o ensino da norma ortográfica, porque, quando não se espera uma aprendizagem espontânea, costumeiramente, o



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

aprendizado ocorre de forma maçante nas séries finais do Ensino Fundamental. Além de entendermos que a aplicação da experiência gamificada pode tornar o processo mais estimulante e até divertido, uma vez bem planejada como uma prática didático-metodológica, poderá colaborar para um ensino significativo e uma aprendizagem real, que não se propõe apenas à absorção de um compilado de regras e à memorização de uma imensa lista de palavras que não seguem princípio algum.

No entanto, por entender que muitas escolas brasileiras não dispõem de recursos tecnológicos, esclarecemos, portanto, que é possível gamificar em condições analógicas. Sobre isso, Alves (2015) afirma que “*gamification*<sup>5</sup> não ocorre apenas quando é possível o uso de tecnologia, o que conta é como você desenha e não qual será o meio de entrega de seu projeto, que pode ou não depender de tecnologia” (ALVES, 2015, p.30). Desse modo, no intuito de tornar esta proposta mais abrangente, seguimos um percurso *off-line*.

Para que a atividade gamificada possa focar nas dificuldades de cada turma ou de cada aluno, é importante, antes de tudo, a aplicação de uma atividade diagnóstica (MORAIS, 1998; 2003; 2012), que pode ocorrer por meio de uma produção textual. A partir dela, é possível traçar um plano de trabalho, observando os desvios ortográficos mais recorrentes e classificá-los em uma tipologia de erros (NÓBREGA, 2013). Como a literatura, majoritariamente, oferece classificações de desvios baseadas na realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerimos uma categorização de desvios provocados por interferência da fala; regularidades contextuais; regularidades morfológicas e irregularidades. Caso haja alguma observância do professor de casos específicos, estes podem ser incluídos na tipologia, que será um instrumento de acompanhamento da evolução dos aprendizes.

---

<sup>5</sup> A autora emprega o termo *gamification*, o que equivale ao que tratamos neste texto como gamificação.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

A segunda etapa é a construção das atividades gamificadas, que certamente serão personalizadas às necessidades da situação de aprendizagem. Sugerimos a elaboração de uma trilha de atividades que levem em consideração os conhecimentos prévios da turma, para que atendam ao grau de dificuldade da série a que a proposta se dirige. Quanto a isso, é útil lembrar que, em uma mesma turma, há estágios diferentes de saberes e ritmos distintos de aprendizagem, assim, é importante que o professor esteja atento a essa questão para poder agir, adaptando desafios que atendam a essas demandas.

A trilha pode ser envolvida por uma narrativa mais simples ou mais densa, desde a contação de uma história linear que vislumbre um destino, até um percurso ramificado, com etapas e fases a serem cumpridas. O mesmo raciocínio é viável em relação a criação de personagens e de recompensas. Quanto aos personagens, é possível a representação dos alunos por avatares, fotos ou apenas seus nomes em painéis expostos em sala ou em outro espaço comum da escola, ou mesmo em algum ambiente virtual compartilhado, por exemplo, um grupo em aplicativo de mensagem ou um perfil em uma rede social. As recompensas podem ser uma bonificação nas notas pela realização de tarefas; itens que mudem a aparência dos personagens, a ajuda de um colega no cumprimento de um desafio ou dicas que facilitem o desempenho em uma atividade individual ou coletiva etc.

As atividades devem ter em vista o desenvolvimento de reflexões linguísticas, apresentando aos alunos a ocorrência de desvios que se justificam quase sempre por suas hipóteses, mas que seguem princípios dos quais eles devem se tornar cientes; além dos casos de irregularidade, que exigirão memorização, a qual pode ocorrer por uma experiência mais significativa. Assim, é importante que sejam planejadas atividades como tarefas e desafios a serem cumpridos em um nível progressivo de dificuldade. Fora do ambiente digital, pode-se adaptar jogos de cartas, por exemplo, ou mesmo jogos populares que atendam ao que se deseja para o ensino de uma regra, uma

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

irregularidade ou mesmo uma discussão sobre variantes linguísticas que interferem na escrita de certas palavras.

Outro destaque é para a necessidade de constantes *feedbacks* aos alunos e de *diagnósticos* eventuais. O primeiro serve ao aprendiz, que pode acompanhar seu progresso; o segundo, ao professor, que pode avaliar o aprendizado real dos discentes e (re)planejar o rumo de sua prática para atingir os objetivos iniciais e traçar outros novos, de acordo com as respostas obtidas durante o processo.

### Considerações finais

O ensino da produção escrita de alunos já alfabetizados e que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental tem apontado muitas adversidades. As lacunas em ortografia, infelizmente, ainda saltam aos olhos em muitas regiões do país, provocando desde o desestímulo dos alunos à frustração dos professores, que perpetuam práticas de ensino pouco reflexivas. Nesse viés, as metodologias ativas têm pululado em falas pedagógicas como a solução para todos os problemas da educação. Entretanto, é sabido que para eles não há fórmulas mágicas, mas alternativas e rotas que viabilizam processos de ensino-aprendizagem sistematizados e significativos. Esta proposta pretende colaborar com a construção dessa jornada, apresentando um olhar conciliador entre a teoria e a prática, norteando um fazer docente que engaje o aprendiz no desafio de aprender as “regras do jogo de escrever”, nas palavras de Roberto (2016).

Partindo da valorização dos saberes que os alunos já carregam consigo por serem usuários da língua e conhecerem os princípios da escrita; além do reconhecimento do “erro” do aluno como uma tentativa de construção de hipóteses, a proposta promove o encorajamento do aprendiz adotar uma postura de explorador de possibilidades. O erro/desvio, portanto, será encarado como um meio de aprendizagem, e as dificuldades, como obstáculos a serem

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

superados. Desse modo, a via escolhida como plano de ação poderá favorecer o desenvolvimento dos discentes tanto no que diz respeito à aprendizagem do objeto de ensino em questão como no que tange a aspectos subjetivos do aprendiz, como ratificam Massarolo e Mesquita (2013) ao afirmarem que “a gamificação segue regras que ajudam nas experiências que envolvam emocionalmente e cognitivamente o sujeito na construção de sua identidade e posicionamento social diante de desafios cotidianos” (MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p. 40).

Dito isto, destacamos que a autonomia docente pode mobilizar estratégias que tornem a gamificação uma metodologia viável nas condições reais de cada sala de aula. O intuito desta proposição didática é ampliar o repertório de docentes que lidam com as dificuldades discutidas ao longo do trabalho. Inclusive, é completamente possível realizar atividades dessa natureza em outros níveis de ensino, desde que devidamente adequadas às suas necessidades. Assim, além das possíveis contribuições desta discussão para reflexões acerca da temática “ortografia e ensino”, importa tanto quanto o subsídio didático que tais reflexões podem gerar.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fl. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS Editora: São Paulo, 2015. E-book.

CARVALHO, M. F. *et al.* **Livro Mágico da Gamificação**. IFRS: Porto Alegre, 2020.

DETERDING, S. *et al.* **From Game Design Elements to Gamefulness**: Defining “Gamification”. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: envisioning future media environments. p. 9-15, 2011 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/230854710\\_From\\_Game\\_Design\\_Elements\\_to\\_Gamefulness\\_Defining\\_Gamification](https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification) . Acesso em: 15 mai. 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de tradução de Newton Cunha. 9a ed. rev. e atual. Editora Perspectiva: São Paulo, 2019.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. E-book.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 9, p. 34-42, abr./jun. 2013.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4a Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. E-book.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. E-book.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, dez. 1998.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão do método. 4a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

# **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

## **GRAPPHIA®:**

### **APLICATIVO PARA ENSINO/APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA**

Adriana Nascimento Bodolay

Luciana Pereira Assis

Daniela Perri Bandeira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Universidade do Estado de Minas Gerais

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o percurso histórico do aplicativo Grapphia® de 2016 a 2021. Partimos da exposição dos fundamentos teóricos para a atual versão<sup>6</sup> disponível para os usuários. O aplicativo foi desenvolvido para contribuir para o ensino-aprendizagem da ortografia para crianças das faixas etárias de 8 a 10 anos. Trata-se de uma ferramenta digital, criada para dispositivos móveis que aborda as irregularidades da relação grafema/fonema em Língua Portuguesa (LP).

Consta como objetivo de ensino de LP proporcionar ao aluno não apenas o contato com a variante padrão da língua nas modalidades oral e escrita, desde o início do processo de escolarização, mas promover estratégias para seu aprendizado. Esse é um dos fundamentos tratado nos documentos balizadores do currículo formal de LP (PCN, 1997; BNCC, 2016), os quais reafirmam o caráter central do texto como objeto de análise dos conteúdos dessa disciplina.

---

<sup>6</sup> Disponível para download em: <http://oia.decom.ufvjm.edu.br/grapphia>

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Vale ressaltar que a ortografia consiste em um dos aspectos a ser abordado em sala de aula, tão logo as crianças tenham passado pelo processo de alfabetização. Se por um lado, “a alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (SOARES, 2016, p. 38), por outro a ortografia “é uma norma, uma convenção ou acordo social, que unifica a forma escrita das palavras e permite que os leitores continuem lendo-as conforme seus dialetos variados” (MORAIS, 2014).

Morais (1999) salienta que se exige, no percurso escolar, que o aluno escreva ortograficamente, embora de fato não se ensine o caminho para isso. O caráter recente do registro ortográfico para a Língua Portuguesa, convenção datada de 1943, com a criação do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, pela Academia Brasileira de Letras (MORAIS, 2005a), contribui para que seja não somente discutida a sua importância para a escrita, mas também que se sejam criadas metodologias para o seu ensino, ampliando-se o campo de investigação para a área.

Lançando-se um olhar atento para esse campo, tanto na literatura sobre alfabetização quanto ortografia, observa-se que as palavras da LP estão divididas em duas grandes categorias: as regularidades, que agrupam aqueles vocábulos cuja grafia é motivada por um princípio, como é o caso de palavras derivadas, e as irregularidades, cujas palavras não são controladas por uma regra. Nesse caso, há grafemas concorrentes, não sendo possível identificar uma razão sistemática para a escolha de um ou outro, como ocorre em *casa* (que poderia ser grafada com *z*, se essa fosse a convenção). Nos dois casos, é necessário um trabalho sistematizado do professor, seja para construir as regras ou para exercitar a memória do aluno para o aprendizado do segundo grupo (MORAIS, 2005a).

A questão que nos colocamos foi: qual seria a melhor forma de contribuir para se ensinar e aprender as dificuldades ortográficas do grupo das irregularidades? A nossa hipótese teve como ponto de partida a ideia de

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Alvarenga (1995), para quem a aprendizagem dessa categoria depende do uso da memória e que, portanto, cada palavra deve ser aprendida individualmente. Como sugere o autor no mesmo texto, para o exercício de memorização, o jogo torna-se a forma mais apropriada para que a criança consiga grafar as palavras de acordo com a convenção ortográfica.

Considerando esse panorama, a proposta Grapphia® é articular as reflexões do campo do ensino da ortografia com a possibilidade de desenvolvimento tecnológico para dispositivos móveis. Tem sido nosso objetivo, portanto, o desenvolvimento de um jogo digital, direcionado a crianças já alfabetizadas e que possam apresentar dúvidas quanto a como se opera no nível ortográfico no que diz respeito às irregularidades da relação grafema/fonema.

### **Reflexões sobre a natureza do sistema ortográfico de escrita: a fundamentação teórica do Grapphia®**

A apropriação da ortografia da Língua Portuguesa por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental talvez seja hoje um dos principais desafios dos/as professores/as que trabalham nesse segmento da Educação Básica. Sabe-se que os alunos não aprendem ortografia, naturalmente, com o passar dos anos de escolarização. É necessário que haja muita reflexão sobre os critérios linguísticos relacionados às propriedades das palavras, tais como a estrutura interna da sílaba e os valores de grafemas independentes e dependentes de contexto na composição das palavras.

Estudos de Morais (1999, 2003, 2005a, 2005b) demonstraram que há a necessidade de uma melhor sistematização de regras ortográficas, visto que se trata da modalidade escrita da língua. A criança que não apresenta nenhum impedimento auditivo tem a fala, mais especificamente, a conversação espontânea informal, como sua primeira referência de comunicação e a modalidade oral apresenta uma “gramática” própria que funciona de modo



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

eficiente, na interação face-a-face. Desse modo, as crianças no processo de alfabetização tendem a transcrever a fala exatamente da forma como essa se apresenta, o que não é aceito como língua padrão (norma culta).

Após a descoberta da natureza alfabética da escrita pela criança, isto é, que os sons podem ser representados pelas letras, Zorzi (2003) nos provoca a pensar em quais serão os novos desafios que essa criança deverá enfrentar no sentido de conhecer o sistema ortográfico de sua língua. Nas palavras de Tonelli (1998, p. 93):

A construção do sistema ortográfico de uma língua inicia-se quando os aprendizes estabelecem os primeiros contatos com a escrita. Isso significa que aprender a ortografia não tem a espontaneidade da aprendizagem da língua nos intercâmbios comunicativos orais, nos quais a criança aprende a falar em função, apenas, de seu contato com outros falantes, de uma forma espontânea e assistemática. A aprendizagem da leitura e da escrita, ao contrário da aprendizagem da fala, constitui um longo processo que envolve uma seqüência crescente de níveis de complexidade que o sujeito vivencia em direção da apropriação desse objeto. (TONELLI, 1998, p. 93).

A escola, como principal agência de letramento, além de ensinar a ler e a escrever, possui a função de ensinar a forma padrão da escrita, o que inclui o ensino de ortografia. Apontamos para uma necessidade de incluir o conhecimento sobre a ortografia como um conhecimento a ser abordado em sala de aula. Conforme apontado por Moraes (2005a, p. 18): “por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente”. No entanto, não nos abstermos de considerar os escritos de Soares (2002), que nos levam a compreender que há no ensino da língua padrão uma disputa de poderes que inclui questões sociais e culturais e que o “mito da deficiência linguística”, é alvo de severas críticas por parte dos sociolinguistas.

Soares (2002, p. 79) sinaliza que “[...] ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. [...]”. Tal discussão, embora remonte ao final da década de 70, ainda

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

permanece acesa e necessária na escola, pois é fundamental “[...] proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social” (SOARES, 2002, p. 73). Com certeza, a escrita é um desses instrumentos.

É exatamente nessa direção que elaboramos a proposta do Grapphia®: o tratamento das irregularidades ortográficas a partir de um jogo digital. Deixamos claro que esse não constitui como mais um jogo para ensinar a ler e a escrever, como temos visto circular nas propostas da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), em vigor a partir de agosto de 2019, mas um jogo em aplicativo móvel, de caráter gratuito e fácil acesso, contextualizado a partir de um gênero textual, no caso o conto, pois no ensino da língua tudo deve partir do texto.

Ressaltamos que há poucas pesquisas sobre metodologias para o ensino de ortografia. Rego (2005) faz um levantamento de dez trabalhos sobre essa questão, cujos resultados corroboram a hipótese de que a ortografia deve se tornar um objeto de reflexão e que são necessárias intervenções sistemáticas para o seu ensino. Por sua vez, Zorzi (2003) discorre a respeito do permanente desafio que envolve a formação de professores/as no Brasil. Para o autor, é necessário evitar a artificialização da língua escrita, na expectativa de torná-la mais acessível. E todo professor dos anos iniciais precisa partir dessa premissa e proporcionar a descoberta e a compreensão de todas as construções silábicas possíveis do português que dificultam a apropriação das regras da ortografia, além de admitir que há dificuldades impostas pela própria língua e não centrada no aluno.

Destacamos, também, a relevância do diagnóstico do professor sobre a natureza do erro ortográfico do aluno para uma intervenção mais adequada. Julgamos ser necessário que o professor conheça a taxionomia dos erros de ortografia, bem como faça um mapeamento dos erros em textos de seus alunos, conforme sugerido por Morais (2005 a). Por exemplo: se se verifica que

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

o aluno escreve *rrato* no lugar de *rato*, esse é um indício de que o aprendiz pode ainda não assimilado a regra de que o som [h] em início de palavra exige o uso da letra *r*. O mesmo não ocorre no caso de *meza*: nesse caso, temos a concorrência dos grafemas *s* e *z* para representar o som [z]. Tal conhecimento se torna importante porque é possível evitar sobrecarregar o aluno com exercícios de memorização para os dois casos. A ortografia não deve ser prescrita e sim discutida, pensada em sala juntamente com os alunos. Mas, torna-se evidente que professores/as devem dominar as regras de ortografia, saber identificar as variações da escrita, a natureza do erro. O conhecimento do/a professor/a é compatível ao desempenho dos/as alunos/as.

Zorzi (2003) faz um levantamento sobre a apropriação progressiva (do caminho mais fácil para o mais complexo) da língua escrita pela criança. Conhecer essa progressão auxilia professores/as alfabetizadores/as na construção de diagnósticos que conduzem a intervenções eficazes. A seguir, citamos como Zorzi (2003, p. 42-43) organiza tais complexidades a partir da construção da hipótese alfabética:

Domínio da posição da letra no espaço gráfico

Diferenciação do traçado das letras: domínio visuoespacial

Compreendendo o papel da entonação: a noção de tonicidade e sílaba tônica

Desenvolvimento de procedimentos precisos de segmentação de blocos sonoros em unidades vocabulares (palavras)

Desenvolvimento de procedimentos precisos de segmentação de palavras em unidades fonêmicas e o conhecimento das possibilidades de construção de sílabas

A descoberta de que a fala e a escrita são diferentes (decréscimo das hipóteses fonéticas)

A compreensão da possibilidade de representações múltiplas, a identificação das alternativas de escrita e a estabilização da forma convencional)

O aplicativo Grapphia® se detém nesse último aspecto: “A compreensão da possibilidade de representações múltiplas, a identificação das alternativas de escrita e a estabilização da forma convencional”, considerado por Zorzi

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

(2003) como o último na escala das dificuldades de apropriação da escrita ortográfica.

Alvarenga (1995) discute estratégias para o ensino das dificuldades ortográficas de naturezas diferentes. Da mesma forma que Morais (2005a), a reflexão do autor para o caso que apresentamos é, no caso das convenções sem controle contextual, sem regras, não é a compreensão que está em jogo, mas a memorização. Os aprendizes devem ser levados a perceberem que se aprende a escrita pela escrita, sem nenhum apoio na fala, por exemplo. Aqui, as técnicas metodológicas devem ter o papel de facilitador da memória. Cada palavra deve ser aprendida independentemente das outras (ALVARENGA, 1995).

Pensando na proposição de Alvarenga (1995) e nas reflexões de Morais (2005a), acreditamos que o uso de jogos se torna uma ferramenta importante para que o aluno possa assimilar esse conteúdo. Cagliari (2002, p. 14) defende a utilização de atividades lúdicas no ensino de ortografia:

A escola deve estimular, ainda, a memorização. Há muitas formas interessantes e lúdicas de se realizar esse tipo de atividade. Ela é o chassi sobre o qual os conhecimentos são montados na aprendizagem. Memorização não tem nada a ver com compreensão: são dois aspectos complementares e sempre necessários na escola e na vida. Sem um esforço de memorização, os alunos não aprendem nada, e isso se aplica também à ortografia. (CAGLIARI, 2002, p. 14).

Entendemos os jogos como atividades lúdicas que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos, costumes, bem como contribuem para o ensino de respeito a regras, desenvolvem raciocínio, dentre outras finalidades. Os jogos, presentes em diferentes épocas, participam e interferem nos modos de aprendizagem das pessoas. Pode, assim, ser muito mais que um momento de lazer, pois, quando aplicado à educação permite desenvolver e concluir tarefas que, ao final, resultarão em novo conhecimento.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Os jogos, porém, transformaram-se e hoje o que se tem de mais moderno são os digitais em aplicativos móveis, disponíveis para milhares de pessoas, podendo elas usufruí-los em qualquer lugar, a qualquer hora. A influência cada vez mais forte dos aplicativos móveis alcançou o âmbito da educação, tornando-os uma ferramenta de auxílio na aprendizagem de conteúdos escolares, principalmente no atual contexto do ensino remoto, consequência da crise sanitária imposta pela pandemia do novo Coronavírus.

A proposta do Grapphia®, portanto, considera que é preciso que um jogo digital seja mais do que um simples instrumento divertido e lúdico, que aguace a curiosidade e vontade de brincar. As reflexões de Tonelli (1998), Soares (2002), Cagliari (2002; 2005), Morais (2003), Zorzi (2003), Belloni (2008), Lemle (2009) e Rojo (2013) orientam a fundamentação teórico-metodológica dessa ferramenta, a partir dos princípios de se ter o texto como o princípio de todo processo de aprendizado da língua, o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e a relação entre o ambiente escolar e a tecnologia.

### **O aplicativo Grapphia®**

O Grapphia® surgiu a partir do jogo digital Laça Palavras, um aplicativo para dispositivos móveis proposto para auxiliar o ensino da ortografia de palavras irregulares. Na versão do Laça Palavras, criada em 2016, o usuário preenche a lacuna da palavra apresentada com base em duas opções de grafemas, conforme mostra Figura 1. O Laça Palavras possui um tema único, remetendo ao ambiente de uma fazenda.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 1 - Interface do jogo Laça Palavras, precursor do Grapphia®



Fonte: Santos (2016)

O jogo foi dividido em níveis. Cada nível composto por um conjunto de palavras que contém: grafemas *S* ou *Z*, associados ao som [z], como na palavra *casa* e *fazenda*; os grafemas *SS* ou *Ç*, associados a [s], por exemplo em *passo* e *maço*; os grafemas *L* ou *U*, que, em final de palavra são concorrentes e associados à vogal [u], como em *sal* e *mau*; e os grafemas *G* ou *J*, concorrentes diante de /e/ ou /i/, associados ao som [ʒ], como em *jiboia* e *girafa*.

Sendo assim, o aplicativo considera quatro níveis de dificuldade. O jogo sempre é iniciado no primeiro nível e a mudança de nível é definida pelo algoritmo de inteligência artificial para ajuste dinâmico de dificuldade. Os níveis seguintes são apresentados de acordo com o desempenho do usuário nos níveis anteriores. Esses níveis poderão avançar, quando se obtém um nível satisfatório de acerto, ou retroceder, caso contrário (SANTOS, 2016; LEAL, 2016).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Posteriormente, percebeu-se a necessidade de melhorias de interface. Dentre essas melhorias, elencamos: aumento dos cenários, inclusão de elementos multimodais, simplificação do processo de incorporação de novas dificuldades ortográficas. Surgiu, então, o Grapphia®, que propõe um sistema dividido em módulos, sendo que cada módulo representa uma dificuldade ortográfica distinta. A interface do sistema que organiza esses módulos é apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Tela que organiza os diferentes módulos do Grapphia®: os módulos são representados pelos livros: “A Fazenda”, “Sol de Verão”, “O Palhaço” e “Passeio no Zoológico”



Fonte: Lopes (2021)

Na Figura 2, temos uma prateleira de livros que é apresentada ao usuário. O usuário poderá selecionar um livro que irá encaminhá-lo à descoberta e aprendizado de uma dificuldade ortográfica específica. A vantagem do Grapphia® em relação ao Laça Palavra é a modularização do código,

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

possibilitando a implementação em etapas, facilitando a incorporação de novos módulos e tornando o sistema expansível para as mais diversas dificuldades ortográficas. A ideia é aplicar boas práticas de programação que torna a inclusão de novos módulos mais fácil e rápida.

Cada módulo é composto por um livro que apresenta um conto multimodal: texto escrito, ilustração e áudio com narração, que toca automaticamente ao serem passadas as páginas. O livro ilustrado apresenta, entremeadas ao texto do conto, em torno de 30 palavras que reproduzem uma dificuldade ortográfica. A Figura 3, a seguir, mostra os exemplares que hoje estão disponíveis atualmente no sistema.

Figura 3 - Amostra de páginas dos livros disponíveis atualmente no Grapphia®



Fonte: Santos (2019), Gregorio (2019), Gonçalves (2020), Lopes (2021)

No livro "A Fazenda", há palavras como: paisagem, buzina, azul, tesoura, casamento, rosas, raposa, dentre outras. O livro "Sol de verão" contém palavras como: Natal, azul, céu, pneu, mingau, final, papel. O livro "O Palhaço" contém, dentre outras, as palavras: aço, canção, sessão, crianças, bagunça, pássaro,



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

permissão, esperança. O livro “Passeio no Zoológico” exhibe palavras como: jipe, jequitibá, sujeito, gentil, desprotegida. Pode-se perceber que o título do livro já apresenta uma irregularidade, exemplificando qual dificuldade ortográfica será tratada naquele módulo.

Ao terminar a leitura, o usuário seleciona um personagem, que são os mesmos protagonistas do conto, e é encaminhado para a tela de jogo. O cenário do jogo remete ao ambiente desenvolvido no livro. As palavras irregulares presentes no texto são apresentadas, ocultando-se o grafema concorrente. São apresentadas duas opções de grafema para completar a lacuna da palavra, conforme apresentado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Exemplo das telas de jogo dos módulos do Graphia®



Fonte: Santos (2019), Gregorio (2019), Gonçalves (2020), Lopes (2021).

As palavras e os grafemas são específicos da dificuldade abordada pelo módulo em atividade. Ao selecionar o grafema, o sistema indica se a opção

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

está correta. São apresentadas 10 palavras, uma de cada vez, retiradas do texto que compõe o módulo, selecionadas de forma aleatória.

Após o jogo, o usuário passa por uma atividade de verificação, que tem por objetivo a fixação do conteúdo, bem como avaliar o próprio aplicativo. As palavras dessa atividade foram exibidas ao usuário durante a leitura do conto e no jogo. Essas palavras podem estar dentre aquelas que o usuário acertou ou errou no jogo dentre todos os módulos.

A Figura 5, a seguir, apresenta a interface dessa etapa, sendo ela a mesma, independente do módulo que o usuário está naquele momento, já que ela avalia palavras de diferentes módulos. Além disso, foi implementado um teclado específico para facilitar o uso por crianças entre 8 e 10 anos, público a que se destina o aplicativo. Em testes feitos com versões iniciais do Grapphia®, os resultados demonstraram que o uso do teclado do celular (dispositivo utilizado nos testes) torna o processo mais complexo para essa faixa etária, bem como esse dispositivo apresenta sugestões de palavras que podem limitar o aprendizado da criança (SIQUEIRA, 2019).

Figura 5 - Amostra da tela da atividade de verificação



Fonte: Lopes (2021)

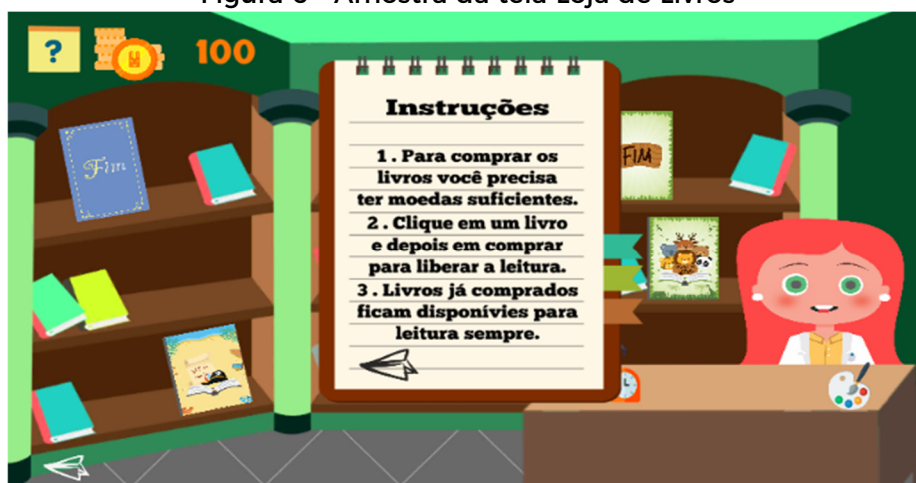
## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Por fim, outras ferramentas que também foram incorporadas ao Grapphia® foram o armazenamento dos dados do usuário na nuvem, bem como o uso de técnicas de engajamento. O primeiro possibilita o acesso aos dados do usuário remotamente, por meio de armazenamento em nuvem. Para isso, o sistema é integrado à plataforma Firebase, que permite armazenamento desses dados em nuvem. Além de possibilitar o acesso remoto aos dados do usuário, outra grande vantagem desse sistema é a manutenção do seu funcionamento mesmo que o aplicativo esteja offline. Nesse caso, uma versão interna é armazenada no dispositivo móvel. Após uma conexão com a rede, essa versão interna é sincronizada com a versão do servidor remoto na nuvem (ESTANISLAU, 2018).

O uso de técnicas de engajamento parte do princípio de que, quanto mais prazerosa e divertida a atividade, maior o tempo de interação entre jogo e jogador. Existe uma relação do tempo de jogo com o nível de aprendizado adquirido, sendo que, quanto maior o número de apresentações da palavra ao jogador, mais ele exercitará a sua memorização. No Grapphia®, o usuário recebe moedas virtuais, denominadas *Rabbit Coins*, a cada acerto dentro dos modos de jogo. As moedas poderão ser utilizadas para liberar outros livros presentes na loja de livros (Figura 6) do aplicativo (ROCHA, 2019).

Figura 6 - Amostra da tela Loja de Livros



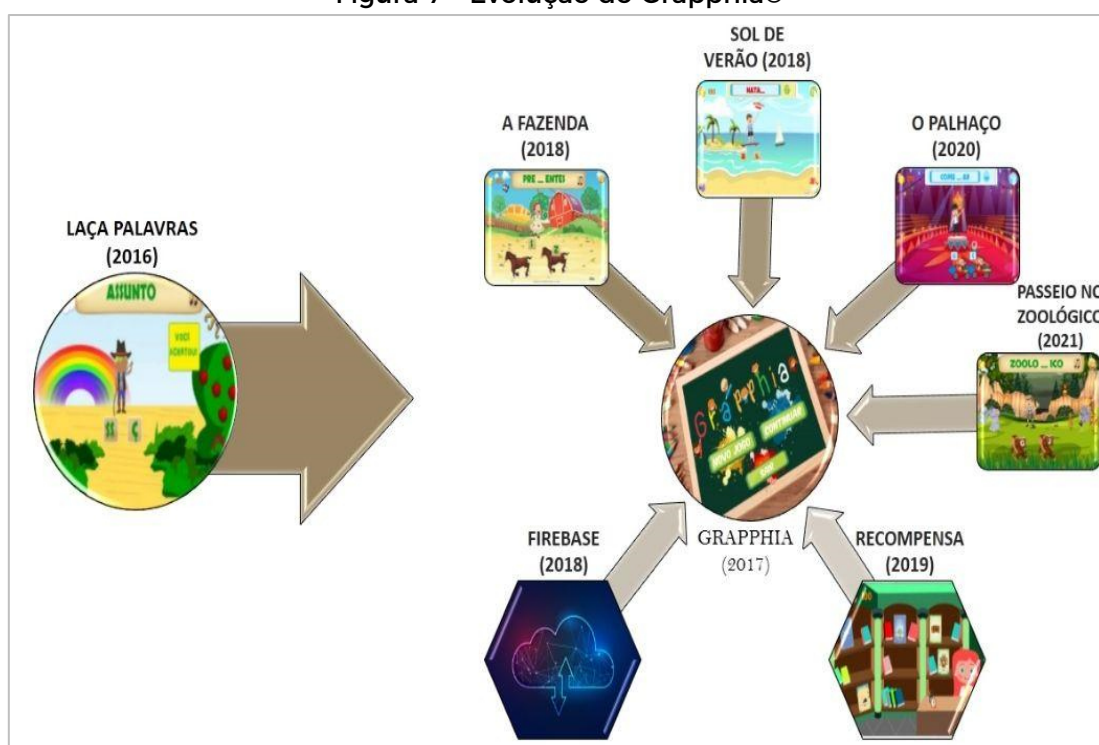
Fonte: Rocha (2019)

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Todo esse histórico do sistema do Grapphia® é resumido na Figura 7, a seguir. O Laça Palavra, e posteriormente, o Grapphia®, foram desenvolvidos a partir de um conjunto de Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Sistemas de Informação da UFVJM. Na Figura 7, também é apresentado o ano de defesa dos trabalhos de conclusão de curso e a incorporação dos novos módulos e ferramentas ao Grapphia®.

Figura 7 - Evolução do Grapphia®



Fonte: Elaborado pelas autoras

### Considerações finais

Procuramos demonstrar neste capítulo que a ortografia é assunto de relevância no âmbito do ensino/aprendizagem das normas da LP escrita. Mais do que uma oportunidade de exercer a memória, trata-se de um conteúdo que pode - e deve - contribuir para a reflexão linguística. Embora nem sempre seja tratado sistematicamente pela escola, consideramos esse um tema que

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

pode dialogar de forma bastante profícua com as tecnologias digitais, que vêm sendo incorporadas à Educação, sobretudo no atual contexto de práticas pedagógicas remotas.

Apesar de não ter sido o objetivo do presente texto, salientamos que os resultados obtidos por Siqueira (2019) demonstram que o acesso ao aplicativo Grapphia® contribuiu para que as crianças de 8 anos tivessem maior grau de acertos de palavras irregulares, conforme argumentamos ao longo deste texto. Isso pode ser um indício de que essa é uma potencial ferramenta a ser utilizada pelos professores em sala de aula.

Portanto, a partir dessa perspectiva, parece-nos que o Grapphia® responde de forma bastante satisfatória à questão que nos colocamos sobre a melhor forma de contribuir para a aprendizagem das irregularidades. Para nós, os desafios futuros não se restringem apenas às novas implementações do sistema, mas, sobretudo, vão na direção de trabalhar para que esse seja um instrumento que faça parte efetivamente da realidade escolar.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. Análise das variações ortográficas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 1, v 2, p. 25-34, mar./abr. 1995.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental - introdução**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ESTANISLAU, P. H. C. **Grapphia**: Integrando aplicativo com o Realtime Database da plataforma Firebase. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2018.

GONÇALVES, A. R. O. **Grapphia®**: Novo módulo para auxiliar no ensino da ortografia de palavras com letras concorrente "SS" e "Ç". Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2020.

GREGÓRIO, L. O. M. **GRAPPHIA**: Processo de Design de Jogo Educacional para Dispositivos Móveis. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2019.

LEAL, A. S. **Aplicação do método de aprendizagem por reforço Q-learning na adaptatividade dinâmica de dificuldade de um jogo digital ortográfico**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2016.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LOPES, G. C. **Grapphia**: Novo módulo para auxiliar no ensino da ortografia de palavras com letras concorrentes "G" e "J". Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2021.

MORAIS, A. G. Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo? In: **Revista de Educação**, Porto Alegre: Editora Projeto, v. 1, p. 04-09, 1999.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY; TOLCHINSKY (org.). **Além da alfabetização**. 4a ed. São Paulo: Ática, p. 61-84, 2005b.

MORAIS, A. G. Ortografia. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, V. J. P. **GRAPPHIA**: implementação de mecânica de recompensas. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2019.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIDCs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, V. C. **Aplicação do algoritmo SARSA no balanceamento dinâmico de dificuldade de um jogo digital ortográfico**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2016.

SANTOS, M. J. G. **Desenvolvimento de jogo educacional para dispositivos móveis para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem da ortografia utilizando a Ferramenta Unity**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2019.

SIQUEIRA, V. **Ensino aprendizagem da ortografia para crianças do terceiro ano do ensino fundamental**: avaliação do aplicativo Grapphia. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2019.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo, SP. Editora Ática, 17ª ed. 2002.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

TONELLI, N. **A construção do sistema ortográfico**: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### HIPOSEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alex Jefferson Medeiros Fernandes da Silva

Eliete Figueira Batista da Silveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, desde os inícios na pré-escola (ou no tradicional *jardim da infância*), pudemos perceber o quanto subjugamos nosso próprio conhecimento sobre a língua materna. “Eu não sei português”, “nem sei falar direito, imagina escrever”, “eu falo tudo errado”. Essas são apenas algumas das inúmeras falas verbalizadas ao longo de nossa história com o ensino de língua materna nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Esse pensamento talvez seja uma das grandes demonstrações de preconceito linguístico que nós projetamos em nós mesmos, e isso se perpetua nos mais diversos espaços sociais de ensino-aprendizagem, sejam formais ou não.

A sociedade em geral reconhece a dificuldade que se tem a respeito da chamada *norma padrão*<sup>7</sup> – aquela que tentamos dominar ao longo de nossa caminhada escolar. No entanto, sabemos muito mais sobre nossa língua do que imaginamos. Somos especialistas, na verdade. Dominamos um sistema extremamente complexo antes mesmo da escolarização, por meio de um processo natural de aquisição linguística. Afinal, todo mundo, antes dos seis

---

<sup>7</sup> Destaque-se que norma padrão corresponde a um ideal linguístico, a um conjunto de prescrições e descrições de como falar e escrever a língua. Por outro lado, a(s) norma(s) culta(s) consiste(m) no uso linguístico de falantes com ensino superior completo.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

anos de idade, já fala e entende perfeitamente o português brasileiro de sua região, não é mesmo?

A dificuldade está, então, na tal da escrita. Dominar esse sistema, diferentemente da fala, não é um processo natural, não é algo adquirido. Dominar a escrita pressupõe instrução formal, ensino explícito de normas, muitas normas. Fato é que podemos falar na existência de duas gramáticas quando focalizamos os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua: a *gramática da fala*, na qual somos todos especialistas, e a *gramática da escrita*, na qual precisamos nos especializar ao longo de uma década ou mais.

Esse processo, ao qual nos referimos como *ensino-aprendizagem*, não é fácil. No ensino público brasileiro, especialmente, estudar língua materna pode ser traumático para alguns. Fato é que essa grande dificuldade nos leva ao ponto inicialmente levantado: nossa crença, ou melhor, descrença em relação ao nosso próprio conhecimento linguístico, em ambas as modalidades. Será que não sabemos mesmo o nosso português? Falamos errado, por isso não conseguimos aprender a língua escrita? Por que não reconhecemos nosso saber linguístico?

Essas são algumas entre outras questões que buscamos responder neste trabalho. Inicialmente, faremos algumas considerações sobre o saber linguístico inato, com base na hipótese do *inatismo* de Chomsky (1978) e estudos linguísticos com base na Linguística Gerativa, como a Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986). Em seguida, trataremos do confronto entre os dois conhecimentos: língua adquirida e língua aprendida. Mais adiante, abordaremos alguns dos problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem devido à pouca integração entre esses conhecimentos, tomando como ponto de partida uma análise do fenômeno de hipossegmentação à luz da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986). Como desdobramentos, propomos uma atividade que focaliza a utilização consciente dos espaços em branco na escrita, e defendemos que este é apenas

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

um dos caminhos para produzir atividades de reflexão metalinguística, a partir do que apresentam os textos espontâneos dos alunos do Ensino Fundamental.

### **O saber linguístico**

Queremos tratar aqui a respeito do conhecimento que temos de nossa língua materna. Língua materna é aquela que adquirimos desde tenra infância, a partir do contato com outros falantes, também chamado de vernáculo. Em geral, as crianças aprendem principalmente com outras crianças, de mesma idade ou ligeiramente mais velhas, pela socialização com elas (WEIREINCH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]). Por meio dessa imersão à língua – ou às línguas, no caso de crianças que crescem em ambiente plurilinguístico – acontece o processo de *aquisição da linguagem*.

Segundo Chomsky (1978), todos os seres humanos são dotados de uma Faculdade da Linguagem, uma capacidade genética (inata) para a aquisição de uma língua. A ideia é a de que, quando nascemos, temos ancorada em nossa mente uma base informacional que nos torna capazes de desenvolver uma língua, o que se denominou Gramática Universal. Nesse sentido, esse dispositivo inato seria acionado a partir do contato do indivíduo com a língua, e, com o convívio social, isto é, a partir do contato com outros falantes de determinada língua, a criança adquire a gramática dessa língua.

É, portanto, a combinação de nossa capacidade inata, a GU, com o sistema de uma língua utilizada socialmente que nos permite adquirir uma língua. Esse é um processo natural, que independe de instrução formal. A criança, desde que não sofra com algum déficit mental, desenvolve, num curto espaço de tempo, todo um sistema linguístico. À medida que ocorre a maturação do organismo do indivíduo, ele adquire segmentos, se torna capaz de produzi-los, primeiro, em sílabas, depois em palavras, em frases e enunciados completos, e assim por diante.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

A sistematização desse conhecimento linguístico pode ser demonstrada de inúmeras formas, como, por exemplo, a partir da forma criativa com que as crianças utilizam a língua. Antes, acreditava-se que as crianças aprendiam por imitação, por repetição das estruturas linguísticas a que eram expostas, mas fato é que as crianças, desde muito cedo, já conseguem identificar padrões sintáticos, bem como aplicá-los, e assim construir enunciados nunca antes ouvidos. É comum que crianças regularizem algumas estruturas: os verbos irregulares do português, como “caber” e “fazer”, por exemplo, são comumente *regularizados*, a ponto de uma criança, aos 6 anos de idade, produzir “o sapato não *cabeu*”, ou “eu *fazi* tudo”, realizando flexões verbais que são previstas pelo sistema do português (cf. SILVA, 2021b, p. 33). Essas são só algumas das inúmeras frases emitidas por crianças de forma espontânea. Ora, essas são ou não são evidências empíricas de uma apropriação do sistema linguístico do português por parte das crianças? Além disso, há inúmeras outras demonstrações dessa apropriação que evidenciam uma sabedoria linguística sofisticada: *desabaixar*, em oposição a baixar (um aplicativo), ou, até mesmo, *rebaixar*, com sentido de baixar novamente.

Há ainda outros aspectos que podem ser abordados a partir dos estudos que seguem uma linha gerativista, que nos possibilitam algumas reflexões a respeito da aquisição da linguagem e suas implicações no ensino, como as contribuições de Redford (1990). Um dos linguistas impulsionados pelos trabalhos de Chomsky, ele dedicou seus estudos à aquisição da sintaxe por parte da criança. Entre outras coisas, o autor verificou que elas adquirem com maior facilidade as categorias lexicais da língua, ao passo que as categorias funcionais demoram um pouco mais para serem sistematizadas na GU.

Esse fato encontra semelhanças no processo de ensino-aprendizagem, visto que, conforme apontam Ferreiro e Pontecorvo (1996), as crianças em fase inicial de aprendizagem têm mais facilidades em identificar palavras nocionais, como os substantivos, os verbos e os adjetivos, sendo as palavras funcionais, como os artigos, as conjunções e as preposições, por exemplo, mais

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

difícilmente concebidas como palavras propriamente ditas. Isso nos leva a crer que, embora processos distintos, a aquisição e a aprendizagem de uma língua apresentam similaridades, sobretudo no que se refere ao recrutamento de determinadas informações do sistema linguístico, como é o caso da própria concepção do que caracteriza uma palavra na língua.

### **Das diferenças entre aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita**

É sabido que, na literatura linguística, é muito comum a utilização da expressão “aquisição da escrita” em referência ao processo de apropriação da língua em sua modalidade escrita. Em conformidade com Soares (2016), no entanto, optamos pelo termo “aprendizagem da escrita”, pois entendemos que, diferentemente da aquisição da fala, a aprendizagem da escrita não é um processo natural:

A fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto (SOARES, 2018 [2016], p. 45).

Em outros termos, afirmamos que a fala, enquanto capacidade inata, não precisa ser ensinada; a escrita, em contrapartida, “precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever” (SOARES, 2018 [2016], p. 45). São, portanto, habilidades que, embora apresentem semelhanças, se desenvolvem a partir de processos distintos. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de diferenciar os dois processos também na forma como nos referimos a eles.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

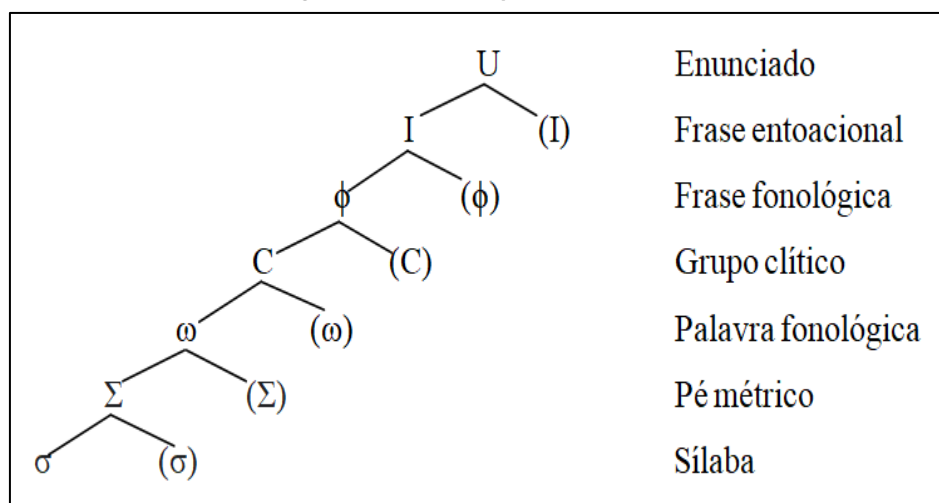
Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Fonologia Prosódica e suas contribuições para a investigação de fenômenos da escrita

A Fonologia Prosódica (doravante FP) é uma teoria fonológica de base gerativa. Ela se desenvolveu como um modelo não linear<sup>8</sup> e tem como foco os aspectos prosódicos das línguas. Trata-se de uma teoria de interface entre fonologia e demais componentes da gramática, que investiga os fenômenos fonético-fonológicos que ocorrem em determinada língua, seja na fala seja na escrita.

A FP trabalha com uma espécie de representação mental da gramática fonológica das línguas, para a qual há diferentes modelos representacionais. Um desses modelos é o *relation-based* (NESPOR; VOGEL, 1986), que se baseia em relações (morfo)sintáticas nas fronteiras vocabulares para a configuração de constituintes prosódicos. Esses constituintes prosódicos podem ser representados em um diagrama arbóreo, como podemos ver abaixo:

Figura 1 - Hierarquia Prosódica



Fonte: Nespore e Vogel (1986)

<sup>8</sup> Na fonologia não linear, os segmentos são constituídos por traços hierarquicamente organizados.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

O diagrama acima apresenta os sete constituintes prosódicos, que são espécies de fragmentos mentais de nossa gramática fonológica. A sílaba é a categoria mais baixa da hierarquia e está exaustivamente contida na unidade que se encontra imediatamente acima, o pé métrico. Este se caracteriza por apresentar pelo menos duas unidades de tempo (moras) ou sílabas. Acima dele, encontra-se a palavra fonológica, que é constituída de pés métricos; é portadora de apenas um acento primário<sup>9</sup> e um dos elementos que compõem o grupo clítico. O grupo clítico é um constituinte formado por pelo menos um elemento clítico, monossílabo átono, e apenas uma palavra fonológica. Acima do grupo clítico, está a frase fonológica (também denominada sintagma fonológico). Ela pode ser constituída de um ou mais elementos acentuados; geralmente equivale a sintagmas nominais ou verbais, dependendo de sua relação com os demais constituintes. A frase entoacional, por sua vez, é definida por um contorno de entonação identificável; seus limites são marcados por início e pausa melódica. O enunciado fonológico, por fim, é o constituinte mais alto da hierarquia e domina todos os demais. Ele pode comportar uma ou mais de uma frase entoacional, desde que façam parte de uma mesma unidade informacional<sup>10</sup>.

Cada domínio dessa hierarquia está suscetível a diferentes regras. No caso da hipossegmentação, especificamente, pode se materializar a partir do nível da palavra fonológica e também ser aplicada nos domínios acima dela. É mais

---

<sup>9</sup> O acento é o grau de proeminência de uma vogal ou sílaba numa determinada sequência fonética e distingue, normalmente, vogais (ou sílabas) acentuadas e não acentuadas. As sequências fonéticas portadoras de acento podem ser palavras, constituintes ou frases, distinguindo-se habitualmente o acento de palavra (acento primário) do acento de frase (declarativa e interrogativa).

<sup>10</sup> Para uma descrição detalhada dos constituintes prosódicos, recomendamos a leitura do texto base do modelo teórico “Prosodic Phonology” (NESPOR; VOGEL, 1986). Uma opção de leitura desse modelo aplicada ao português, especificamente, é o capítulo “Os constituintes prosódicos” (cap. 8) no livro “Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro” (BISOL, 1996).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

comum, de acordo com trabalhos sobre esse fenômeno, a junção de palavras acontecer no interior de um grupo clítico, como em “acasa”. No enunciado “a casa está caindo aos pedaços”, por exemplo, há apenas um único contorno de entonação, que marca o final de uma sentença declarativa. Dessa maneira, todo o enunciado é constituído de uma única frase entoacional (I). No interior da frase entoacional, podemos localizar algumas frases fonológicas ( $\phi$ ): [[a casa] $\phi$  [está caindo] $\phi$  [aos pedaços] $\phi$ ]I. Essas frases fonológicas, como vimos, são compostas por constituintes menores que ela, como é o caso de “a casa”, que constitui um grupo clítico (um monossílabo átono e uma palavra fonológica): [[a casa]C] $\phi$ .

Nesse nível, do grupo clítico, acontecem muitas junções (ex.: “acasa”, “alinha”, “namata”), por isso achamos necessário analisar tais junções com base nas contribuições da Fonologia Prosódica, considerando-se as regras e os princípios daquele constituinte em que se aplica o fenômeno. Em outros termos, por meio dessa análise, podemos verificar a aplicação de diferentes conhecimentos linguísticos em atuação quando o aluno realiza uma escrita espontânea.

### **A não correspondência entre fala e escrita e suas implicações no ensino: o fenômeno de hipossegmentação**

Ao ingressar na escola, a criança já tem a gramática de sua língua oral perfeitamente adquirida; tem, portanto, proficiência plena em sua língua materna. No entanto, dado o início ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, ela encontra algumas dificuldades, advindas, muitas vezes, de uma não correspondência entre a escrita e o contínuo fônico da fala. Explicamos que, apesar de servir de representação visual da fala, a escrita não pode ser concebida como um espelho dela. As incompatibilidades vão além de operações léxico-gramaticais; na verdade, a própria noção do que constitui uma palavra na escrita demanda uma instrução.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Sobre isso, observamos que, na escrita, pelo critério morfossintático, o sintagma nominal “a casa” é constituído de duas palavras gráficas (artigo e substantivo), separadas por espaço em branco. Na fala espontânea, por outro lado, produzimos “acasa”, num contínuo sonoro sem pausas. Assim, como as crianças têm sua oralidade como uma forte referência para realizar seus escritos, é muito comum representarem no papel “acasa”, suprimindo a fronteira gráfica. Este, entre outros clássicos exemplos como “agente”, “concerteza”, “oque” etc., caracteriza o processo de hipossegmentação, um fenômeno que emerge da escrita e é muito característico do processo de aprendizagem dessa modalidade discursiva.

A hipossegmentação é entendida como uma forma de representação não convencional, por não estar de acordo com as regras da escrita, que determinam como devem ser segmentadas as palavras gráficas, mesmo que tal segmentação não se verifique na fala, como demonstra a aplicação da regra de sândi externo<sup>11</sup> nos clássicos exemplos de “serumano”, “poriso”, “porele” (SILVA, 2021a, p. 14). Há também a chamada *hipersegmentação*, em que se verifica o inverso, isto é, a separação de uma única palavra gráfica em duas ou mais partes, como em “im perfeição”, “com pletamente” (TENANI, 2016, p. 92). Além desses, há também os chamados casos *híbridos* (CUNHA, 2004) ou *mesclas* (CHACON, 2011), nos quais ocorrem junção e separação de partes de enunciados de forma não convencional, como em “com cetaosreros” [consertar os erros] (SILVA, 2021a, p. 14).

Dos três processos indicados acima, é o de hipossegmentação – a junção de palavras – o mais recorrente, sendo muito produtivo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, mas podendo se estender aos anos mais avançados, entendidos como *casos residuais* do fenômeno, como “derrepente” (QUADRIO, 2018, p. 16). No presente trabalho, apresentamos uma análise de dados de

---

<sup>11</sup> Sândi externo consiste em um processo morfofonológico de junção de vocábulos em suas fronteiras: folh[a]marela, flor[a]marela, laç[wa]zul, co[x]osa.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

hipossegmentação coletados em textos espontâneos produzidos por alunos do Ensino Fundamental I e II.

### **Descrição metodológica do estudo**

O estudo aqui apresentado faz parte da pesquisa acadêmica<sup>12</sup> “Investigação do processo de hipossegmentação na escrita de aprendizes: propostas para o ensino de Língua Portuguesa”. O trabalho foi desenvolvido no âmbito do mestrado e faz parte das investigações realizadas pelo grupo de pesquisa “Variação fonético-fonológica e aquisição: reflexos na escrita” (UFRJ).

### **Sujeitos da pesquisa e *corpus* de análise**

O trabalho consiste na investigação do fenômeno de hipossegmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental I e II (do 1° ao 9° ano), matriculados em escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Contamos com 91 textos espontâneos, frutos de atividades de leitura e escrita, com o uso de contos que tinham como tema lendas do folclore brasileiro, sonhos para o futuro, além de histórias que abordam temáticas sociais, tais como o racismo e a prática de *bullying* em sala de aula. Em relação ao gênero dos textos, estes variam de cartas a relatos pessoais e resumos das histórias compartilhadas, sendo todos de caráter espontâneo, o que significa que eles não tiveram influência de um professor/mediador quando de sua escrita. Todos os textos foram lidos cuidadosamente, sendo eleitos para a análise aqueles que apresentassem pelo menos um dado de hipossegmentação.

---

<sup>12</sup> Certificado de Apresentação Ética - CAAE, registro nº 22611619.9.0000.5286.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Variáveis controladas, hipóteses e objetivos da investigação

Focalizamos as variáveis *constituente prosódico* e *ano escolar*. Partimos das hipóteses de que: o fenômeno de hipossegmentação ocorreria com maior frequência nos anos iniciais, tendendo a uma diminuição conforme o avançar dos anos escolares; as junções ocorreriam principalmente no interior de um grupo clítico, embora também sejam aplicadas em outros níveis da hierarquia; o tipo de junção predominante seria o de um clítico à esquerda e uma palavra fonológica à direita, formando um grupo clítico – nível no qual ocorreria a prosodização do monossílabo átono.

Pretendemos investigar a hipossegmentação como um fenômeno constitutivo do processo de ensino-aprendizagem da escrita, que apresenta características da gramática da fala, o que é possível descrever a partir dos estudos em Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986). Assim, buscamos evidências de características prosódicas em dados de hipossegmentação, bem como pretendemos investigar alguns padrões que possam caracterizar os dados encontrados. Além disso, objetivamos apresentar propostas de atividades que visem ao exercício e ao aprimoramento da consciência fonológica por parte dos alunos, contribuindo, assim, para o ensino de língua materna na educação básica.

### Análise

A leitura cuidadosa dos 91 textos espontâneos permitiu a seleção de 51 produções com dados de hipossegmentação, correspondentes a 56% do total de textos colhidos na pesquisa. Isso significa que a cada 10 textos produzidos pelos alunos, pelo menos 5 deles continham algum dado do fenômeno. Ao total, identificamos 124 dados de hipossegmentação, número que demonstra a alta produtividade do fenômeno na escrita espontânea. Vejamos abaixo essa distribuição:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Tabela 1 - Distribuição de dados de hipossegmentação nos textos analisados

| <b>Ano letivo</b>                | <b>Textos analisados</b> | <b>Textos com dados</b> | <b>Qtd. de dados</b> |
|----------------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1° ano                           | 7                        | 5                       | 12                   |
| 2° ano                           | 10                       | 9                       | 27                   |
| 3° ano                           | 13                       | 7                       | 21                   |
| 4° ano carioquinha <sup>13</sup> | 10                       | 8                       | 21                   |
| 4° ano                           | 16                       | 8                       | 13                   |
| 5° ano                           | 14                       | 8                       | 22                   |
| 6° ano                           | 8                        | 2                       | 3                    |
| 7° ano                           | 4                        | 2                       | 3                    |
| 8° ano                           | 4                        | 1                       | 1                    |
| 9° ano                           | 5                        | 1                       | 1                    |
| <b>Total</b>                     | <b>91</b>                | <b>51</b>               | <b>124</b>           |

Fonte: Elaboração própria<sup>14</sup>.

Como se pode ver na tabela 1, pelo menos um texto de cada ano escolar apresentou um ou mais dados de hipossegmentação; admitimos, então, que o fenômeno se mostrou bastante produtivo na amostra, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF I). Esse resultado já era esperado, visto que, conforme expomos anteriormente, as crianças, ao entrar para a escola, enfrentam algumas dificuldades para realizar seus primeiros enunciados escritos. Isso decorre, entre outras coisas, do fato de elas terem a oralidade como maior referência para escrever; assim, focalizam não apenas os segmentos silábicos para registrar suas palavras, mas também os domínios superiores que regem sua gramática fonológica, percebendo aspectos como a

---

<sup>13</sup> Optamos por separar em grupos diferentes os alunos do 4° ano regular e os alunos do chamado 4° ano carioquinha. Os alunos deste apresentam dificuldades elementares com relação à escrita, diferentemente dos alunos do 4° ano regular. Não há diferença de idade entre os dois grupos e nenhum dos alunos do 4° ano carioquinha é considerado disfuncional, mas há diferenças em relação ao grau de letramento escolar, estando os alunos do 4° ano carioquinha em desvantagem em comparação ao outro grupo.

<sup>14</sup> Todas as tabelas foram elaboradas no programa Microsoft Excel.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

entonação, o ritmo, além do próprio significado das estruturas que já conhecem.

Nesse sentido, podemos dizer que o aluno, quando se depara com o sistema escrito da língua, constrói suas próprias hipóteses sobre ela, a partir de conhecimentos recrutados anteriormente e de suas percepções acerca da língua oral: “quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007 [1999], p. 37).

É prudente afirmar, portanto, que a atividade linguística desempenhada pelo aluno quando do registro escrito é de caráter altamente ativo, no sentido de utilizarem variados conhecimentos no processamento de informações diversas para registrar enunciados no papel. Pretendemos demonstrar a atuação desses conhecimentos na análise do constituinte prosódico, focalizando as evidências prosódicas dos dados de hipossegmentação. Em relação às especificidades dos dados em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, percebemos algumas características, as quais também serão apontadas na análise da variável *constituente prosódico*. Consideramos, dessa forma, que iremos contemplar também a variável ano escolar na seção seguinte, a partir de uma distribuição por etapas de escolarização, a saber: anos iniciais do EF I (1º, 2º e 3º anos), anos finais do EF I (4º, 4º e 5º anos) e anos do segundo segmento (6º, 7º, 8º e 9º anos).

### **Constituente prosódico: anos iniciais**

A análise do constituinte prosódico na investigação da hipossegmentação consiste na identificação do domínio da hierarquia prosódica em que se realiza a junção. Isso nos permite observar quais fatores parecem reger o fenômeno, bem como analisar possíveis critérios utilizados pelas crianças para identificar trechos que elas consideram segmentáveis.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Nos primeiros três anos da escolarização, os alunos recebem instrução para registrar palavras e frases simples. Entre as diferentes abordagens existentes<sup>15</sup>, podemos afirmar que o método fônico<sup>16</sup> é o mais largamente implementado no ensino brasileiro, sobretudo no setor público. Por meio desse método, é incorporado, também, o chamado método silábico, que, a partir da junção de sílabas, as crianças constroem palavras. Consideramos importante a aplicação desse método, visto que o constituinte sílaba é um dos primeiros a serem adquiridos pela criança (cf. ABAURRE, 1987). No entanto, é também fundamental que o professor-alfabetizador ensine como segmentar as palavras gráficas dentro de uma sentença, visto que a projeção silábica também ocorre interpalavras, como demonstram os dados de hipossegmentação por meio de sândi externo. Abaixo, segue uma tabela com os dados de hipossegmentação por constituinte prosódico, realizados nos anos iniciais:

Tabela 2 - Hipossegmentação por constituinte prosódico nos anos iniciais do EF I

| Constituinte prosódico | Exemplo   | Dado                                   | Qtd./ percentual |
|------------------------|---|--|------------------|
| Palavra fonológica     | easi mianhasi qieti<br>ficarão muito sartifeita<br>(3°) | easi (e as)                            | 1 - 1,7%         |
| Grupo clítico          | e midero 4 reaisi (3°)                                  | midero<br>(me deram)                   | 24 - 40%         |
| Frase fonológica       | elamora namata (1°)                                     | elamora<br>(ela mora)                  | 28 - 46,7%       |
| Frase entoacional      | eu quandocreser<br>vouce piniora (2°)                   | quandocreser<br>(quando crescer)       | 5 - 8,3%         |
| Enunciado fonológico   | euquerotefilho (1°)                                     | euquerotefilho<br>(eu quero ter filho) | 2 - 3,3%         |
| <b>Total</b>           |   |  | <b>60 - 100%</b> |

Fonte: Elaboração própria

<sup>15</sup> Soares (2016) discute o histórico, as problemáticas e os caminhos do ensino de língua materna no Brasil.

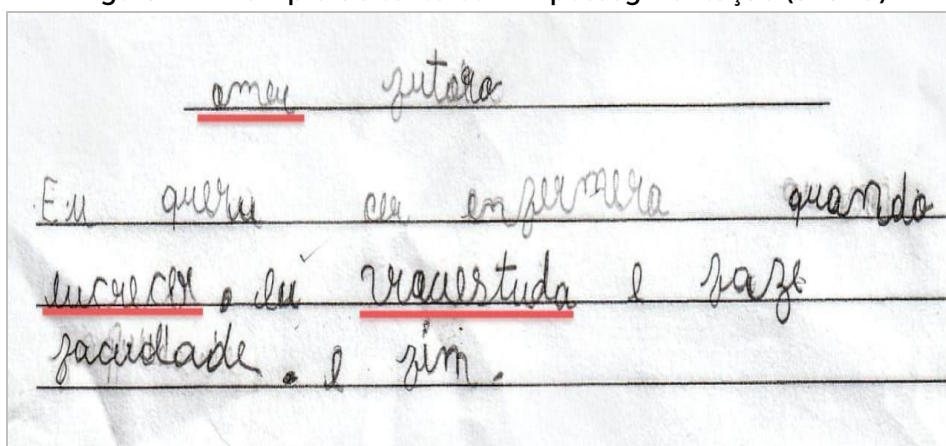
<sup>16</sup> O método fônico, ou fonético, é uma forma de ensinar a língua escrita, grosso modo, a partir das relações entre sons e letras, permitindo adotar atividades linguísticas diversas, inclusive lúdicas, que exercitam as capacidades de reflexão fonológica.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Vemos na tabela 2 que, nos primeiros três anos do EF I, a hipossegmentação ocorre em todos os níveis da hierarquia prosódica, a partir do domínio da palavra fonológica, chegando até aos níveis mais altos, como o da frase entoacional (5 dados) e o do enunciado fonológico (2 dados). No entanto, é perceptível a predominância de dados nos níveis do grupo clítico (24 dados) e da frase fonológica (28 dados).

Figura 2 - Exemplo de texto com hipossegmentação (3º ano)



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às hipossegmentações no interior de um grupo clítico, elas se caracterizam pela junção de um elemento clítico (monossílabo átono) à palavra fonológica imediatamente seguinte (ex.: namata (1º), umcarro (2º), naminha (3º) etc.). Na interpretação do escrevente, segundo Tenani (2010), o clítico se torna uma sílaba pretônica da palavra à qual se junta (p. 255), devido ao fato de serem unidades prosodicamente fracas. Nesse domínio, também é possível ocorrer junção de um clítico à palavra anterior, como em “ficano gol” (3º ano); assim, o clítico seria interpretado como uma sílaba postônica – esse último exemplo, no entanto, não é tão produtivo, mesmo havendo contextos favorecedores para essas junções, como as construções enclíticas<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Apesar de construções enclíticas, com verbo seguido de clítico pronominal (“fala-se”), ocorrerem no português, essas estruturas não são muito utilizadas no PB, que demonstra uma

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Independentemente de o clítico estar à esquerda ou à direita da palavra fonológica à qual se junta, essas duas palavras gráficas formam uma locução, cujo acento prosódico é o mesmo da palavra fonológica; em outras palavras, podemos dizer que o clítico é prosodizado no domínio do grupo clítico<sup>18</sup>.

As hipossegmentações realizadas no domínio da frase fonológica atingem o nível do sintagma. Alguns exemplos são “meuspais” (1°), “jogarbola” (2°) e “vouestuda” (3°). Como podemos ver, essas junções tendem a ocorrer no interior de um sintagma, seja nominal ou verbal. Como o constituinte é formado por mais de uma palavra fonológica, há mais de um acento prosódico, sendo mais forte o acento da palavra à direita, que será também o acento do sintagma.

Antes de avançarmos, é importante destacar os dados de hipossegmentação ocorridos no nível da frase entoacional, o terceiro mais produtivo nos anos iniciais. Como explicamos no item 2.3, esse constituinte é delimitado por um contorno de entonação identificável, por isso, consideramos hipossegmentação de frase entoacional dados como “euquerotefilho” [eu quero ter filho] (1° ano), “euestudemuito” [eu estudei muito] (2° ano), “euquerocasar” [eu quero casar] (2° ano) etc. Nesses casos, vemos que são rompidas todas as fronteiras gráficas entre palavras dentro das sentenças declarativas. Assim, o acento da última palavra se torna o acento da frase. Esses dados demonstram mais fortemente a influência da prosódia da língua sobre a escrita, pois percebemos que não se trata de junções arbitrárias. Na verdade, o acento prosódico das estruturas parece ser altamente relevante para a aplicação do processo de hipossegmentação.

---

clara preferência à próclise. Além disso, as referidas construções estão relacionadas à escolarização, por isso, dificilmente aparecerão na escrita espontânea, mesmo que produzida em contexto escolar, visto que ela se caracteriza por ser uma escrita mais “livre”.

<sup>18</sup> É importante mencionar que a prosodização do clítico é ainda uma questão em aberto na literatura linguística, visto que há mais de uma representação de hierarquia prosódica, como a de Selkirk (1984).



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Constituinte prosódico: Anos finais do EF I

Nos anos finais do EF I, esperamos que os alunos tenham menos dificuldades para produzir textos simples, tendo em vista que, no 4º ano, eles já são considerados teoricamente alfabetizados. No entanto, nas redes municipais de ensino brasileiras, não é raro que alunos alcancem o 4º ano escolar sem terem superado alguns desafios no que se refere ao domínio da língua escrita. A escrita desses alunos pode ser muito diversificada, pois alguns textos demonstram que, de fato, o aluno teve bom rendimento no tangente a sua alfabetização; outros, no entanto, apresentam deficiências ainda elementares. Por esse motivo, os alunos do 4º ano são separados em dois grupos, nesta investigação: o 4º ano regular e o 4º ano carioquinha - este composto por alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita. Assim, no presente recorte (anos finais do EF I), focalizamos os textos de alunos do 4º ano regular, 4º ano carioquinha e também do 5º ano. Vejamos abaixo uma tabela com os dados de hipossegmentação por constituinte prosódico do referido grupo:

Tabela 3 - Hipossegmentação por constituinte prosódico nos anos finais do EF I

| <b>Constituinte prosódico</b> | <b>Exemplo</b>                   | <b>Dado</b>  | <b>Qtd./ percentual</b> |
|-------------------------------|----------------------------------|--|-------------------------|
| Palavra fonológica            | você meda tudo oque eu peso (5º) | oque (o que)   | 1 - 1,8%                |
| Grupo clítico                 | enfrente a minha casa (4º)       | enfrente (em frente)                                 | 33 - 58,9%              |
| Frase fonológica              | querofazer facadade (4ºc)        | querofazer (quero fazer)                             | 21 - 37,5%              |
| Frase entoacional             | Euvomorananacasalida (4ºc)       | euvomorananacasa lida (eu vou morar numa casa linda) | 1 - 1,8%                |
| <b>Total</b>                  |                                  |  | <b>56 - 100%</b>        |

Fonte: Elaboração própria

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Assim como nos anos iniciais, os textos dos anos finais do EF I apresentaram uma grande quantidade de dados de hipossegmentação nos níveis do grupo clítico e da frase fonológica. Aqui, no entanto, há uma predominância de dados no domínio do grupo clítico (33 - 58,9% - contra 21 - 37,5% - no nível da frase fonológica); além disso, há apenas um único dado no nível da frase entoacional. Isso sinaliza uma tendência de os alunos não mais realizarem junções em níveis tão altos na hierarquia prosódica quando alcançam os anos finais do EF I. Justificaria isso o fato de os aprendizes adquirirem maior compreensão do sistema escrito da língua, diferenciando-o da língua oral. Assim, o ritmo da fala e a entonação do discurso, por exemplo, não teriam mais um papel tão relevante na aplicação da regra de hipossegmentação.

Os condicionamentos linguísticos para a aplicação das junções são ainda variados nos anos finais, mas há alguns padrões que merecem ser mencionados, como:

a) Junção de clíticos pronominais a verbos de menor extensão, como “teve” [te ver] (5° ano), “teda” [te dar] (5° ano), “meda” (4° ano c), “minda” [me dá] (5° ano) etc. Esses casos demonstram que ainda é forte, nos anos finais, a prosodização do clítico no nível do grupo clítico, além de uma visível preferência à formação de unidades dissílabas, visto que o aluno resiste ao registro de sílabas isoladas por espaços em branco.

b) Junção de dois verbos, sendo um deles um verbo monossilábico no modo infinitivo. Casos como “qeroce” [quero ser] (5° ano), “tefilho” [ter filho] (4° ano), “fouce” [vou ser] (5° ano) - assim como os anteriormente citados “teve” [te ver], “teda” [te dar] - ilustram uma rejeição ao registro de verbos no infinitivo separadamente da palavra adjacente, principalmente se forem monossilábicos.

c) Registro de junções com tendência à lexicalização. Alguns exemplos encontrados nos anos finais também reforçam a ideia de algumas estruturas serem interpretadas pelo aluno como uma única palavra gráfica, devido ao

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

fato de sempre funcionarem juntas, como “enfrente” [em frente] (4° ano) e “drept” [de repente] (4° ano c). Esses dados podem ser considerados, inclusive, casos residuais, por serem comuns até em estágios mais avançados.

Por último, consideramos prudente destacar que, de fato, os textos dos alunos do 4°c se mostraram muito diferentes dos 4° e 5° anos, inclusive no que se refere especificamente aos dados de hipossegmentação. No 4° ano carioquinha, encontramos dados híbridos (ou mesclas), em que ocorre uma dupla segmentação não convencional, visto que o aluno hipo e hipersegmenta consecutivamente: “que romuma família” [quero uma família], “e raumavei” [era uma vez]. Tais exemplos demonstram que as dificuldades dos alunos do 4°c são mais elementares do que as do 4° e 5° anos, e se aproximam, muitas vezes, das dificuldades apresentadas por alunos dos anos iniciais (1°, 2° e 3° anos). Por esse motivo, consideramos o 4°c um grupo importante para a aplicação de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a de segmentação de palavras, investindo no desenvolvimento de reflexões metalinguísticas.

### **Constituinte prosódico: Anos do EF II**

Como resultado do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no primeiro segmento, esperamos que, no EF II, os alunos já não tenham tantas dificuldades em segmentar as palavras na escrita de acordo com a convenção – embora consideremos comuns alguns casos residuais. Nossa análise corrobora essa hipótese, visto que não são tão numerosos os dados de hipossegmentação nos textos do segundo segmento:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Tabela 4 - Hipossegmentação por constituinte prosódico nos anos do EF II

| Constituinte prosódico | Exemplo  | Dado             | Qtd./ percentual |
|------------------------|--|------------------|------------------|
| Palavra fonológica     | então já sabe oque aconteceu (9°)              | oque (o que)     | 1 - 12,5%        |
| Grupo clítico          | agente estava montando o time do queimado (8°) | agente (a gente) | 7 - 87,5%        |
| <b>Total</b>           |  |                  | <b>8 - 100%</b>  |

Fonte: Elaboração própria

Mesmo que não sejam tão recorrentes como nos anos anteriores, dados de hipossegmentação foram encontrados em todos os anos de EF II. Eles estão concentrados no domínio do grupo clítico, havendo apenas uma ocorrência no domínio da palavra fonológica. De qualquer forma, podemos afirmar que dificilmente ocorrerão junções em níveis superiores ao do grupo clítico na escrita de alunos de séries avançadas. Além disso, os dados mais comuns, nesse nível, são considerados residuais e podem aparecer, segundo Quadrio (2018), até na Universidade (p. 16) – outros exemplos encontrados na presente análise são “pramim” (6° ano), “pormim” (6° ano), “prabaixo” (7° ano).

### Palavras finais

Em suma, podemos concluir que a hipossegmentação é um fenômeno característico da escrita de alunos em fase de aprendizagem da língua escrita, sendo muito produtiva não apenas nos anos iniciais do EF I, mas em todo o primeiro segmento. Encontramos alguns dados do fenômeno também no EF II, que podem ser considerados residuais, os quais podem ser superados se houver um reforço de atividades de reflexão metalinguística e gramatical no EF I. Os constituintes prosódicos *grupo clítico* e *frase fonológica* são os mais produtivos na aplicação do fenômeno, visto que, neles, encontramos, ao total, 64 (51,6%) e 49 (39,5%) dados de hipossegmentação, respectivamente. Em relação aos dados ocorridos no interior do grupo clítico – que se mostrou o

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

mais relevante entre todos -, estes se caracterizam pela junção de um elemento clítico à palavra fonológica imediatamente seguinte, sofrendo prosodização e se submetendo ao acento prosódico da palavra adjacente. Os alunos do 4º ano carioquina apresentaram dificuldades elementares em relação à grafia e segmentação de palavras, realizando, por vezes, uma dupla segmentação não convencional, o que os torna um grupo em potencial para a aplicação de atividades de reflexão metalinguística e gramatical, voltadas à conscientização dos espaços que separam as palavras na escrita. Por fim, ressaltamos a necessidade de integrar os estudos sobre processos fonológicos ao ensino de língua materna no Ensino Fundamental; defendemos a promoção de atividades de produção de textos espontâneos, a partir da leitura de variados textos literários, como fizemos na presente pesquisa, para: encorajarmos a produção textual sem medo da correção e “conhecermos” a escrita dos alunos, para, a partir do que elas expressarem, elaborarmos atividades de reflexão metalinguística, de forma que os alunos tomem a língua como objeto de análise e se apropriem da modalidade escrita de sua língua.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### APÊNDICE - PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O 4º ANO CARIOQUINHA

No quadrinho abaixo, há algumas palavrinhas que geralmente acompanham outras palavras. Você deve preencher os espaços para completar a legenda das figuras. Veja como elas são fundamentais para identificarmos o sentido completo das frases.

A - o - de - a - do - a - e - para



a. Lápis \_\_\_ cor.



d) Desenho \_\_\_ colorir.



b. \_\_\_ pôr \_\_\_ sol.



f) \_\_\_ Bela \_\_\_ Fera.



c. Pode beijar \_\_\_ noiva.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: **Anais de Seminários do Gel**. Campinas: IEL/Unicamp, 1987, p. 129-135.

BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014 [1996], p. 259-271.

CHACON, L. Segmentações não convencionais na escrita de pré-escolares: entrecruzamentos entre convenções ortográficas e constituintes prosódicos. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição da linguagem: Estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 251-261.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 2004, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

FERREIRO, E; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: RIBEIRO MOREIRA, N. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996, p. 38-66.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Orlando: Academic Press, 1986.

QUADRIO, A. C. **A hipossegmentação no segundo segmento do ensino fundamental – alunos típicos e atípicos**. 2016, 123 f. Dissertação (Mestrado profissional – Profletras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RADFORD, A. **Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax**. Oxford: Wiley-Blackwell, 1990.

SELKIRK, E. **Phonology and Syntax: The relation Between Sound and Structure**. Cambridge: MIT Press, 1984.

SILVA, A. J. M. F. da. Descrição e análise do processo de hipossegmentação na escrita inicial: propostas para o ensino de língua. In: **X Sapuerj Letras** [Livro eletrônico]: resumos expandidos do X Seminário dos Alunos da Pós-Graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro: Acaso Cultural, 2021a, p. 11-19.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

SILVA, A. J. M. F. da. **Da escrita contínua à segmentação convencional de palavras**: a constituição de palavra gráfica na aprendizagem da escrita. 2021, 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021b.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 [2016].

TENANI, L. E. **A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras**. Pelotas: Cadernos de Educação, 2010, p. 247-269.

TENANI, L. E. **Prosódia e escrita**: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra. 2016. 171 f. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. (s.d). **Dicionário de termos linguísticos**. Lisboa: Edições Cosmos. v.1.



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA EM UM RECANTO DA AMAZÔNIA**

Anderson Vale da Rocha

Cleide Vilanova Hanisch

Universidade Federal do Acre

Universidade Federal do Acre

O processo de aquisição da leitura e da escrita tem sido alvo constante de atenção dos envolvidos com a educação. Nos últimos anos, questões diversificadas sobre esse processo estão sendo investigadas sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. No interior dessa diversificação, a atenção tem se voltado, em particular, para dois processos distintos, porém inter-relacionados: alfabetização e letramento. A alfabetização pode ser concebida como “[...] processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2012, p. 41), ou seja, a capacidade de representar fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas (LEMLE, 2007) e o letramento como “[...] habilidade de uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2012, p. 33), compreendendo, desse modo, a capacidade de compreender e produzir textos.

A aprendizagem da escrita e leitura pautada pelos processos de alfabetização e de letramento configura-se como a base pela qual deveria se encaminhar a educação no Ensino Fundamental para o alcance de um dos seus principais objetivos, isto é, a promoção da aquisição da leitura e da escrita. Contudo, o que se percebe, no ensino público, é que esse objetivo está longe. Por isso, investigar o desempenho ortográfico de alunos em tarefas escritas —é

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

justamente a preocupação mais geral da pesquisa relatada no presente capítulo.

De modo geral, os estudos sobre a aquisição da língua escrita têm demonstrado que, para escrever convencionalmente, a criança não poderá tomar como base apenas o conhecimento de regras mais básicas de correspondência grafofônica. Ela terá que considerar aspectos ortográficos da língua que vão representar uma nova fonte de dificuldades. Esses aspectos, por sua vez, apresentam múltiplas facetas que precisam ser observadas, já que as suas regras são de naturezas distintas e compreendem diferentes competências para sua aprendizagem. Desse modo, a criança necessitará empreender análises mais complexas da língua (MEIRELES; CORREA, 2005).

Nesse sentido, este artigo pretende analisar os chamados erros de ortografia de uma amostra de alunos, classificando-os de acordo com o tipo e a frequência em que ocorrem. Propõe-se subsidiar a ampliação dos conhecimentos no que diz respeito à aprendizagem do sistema ortográfico em alunos no início da escolarização, contribuindo, assim, para a implementação de metodologias mais eficientes no ensino da ortografia. Pretende-se também colaborar para a compreensão do erro ortográfico não como indícios de incapacidade ou não-aprendizagem, mas como elemento revelador do processo de aprender no sentido de desvelar um pouco do conhecimento que a criança possui acerca da língua escrita. Em outras palavras, nesse estudo, os erros empreendidos pelas crianças são considerados como “janelas para as estratégias (modo de processamento) daquele que aprende” (KATO, 1986, p. 80).

Assim sendo, neste contexto, torna-se necessário que o professor conheça o sistema de escrita alfabética e ortográfica, dado que tal conhecimento é primordial para sustentar sua prática em sala de aula, na medida em que lhe permite, por meio de estratégias específicas, auxiliar a criança a compreender melhor o funcionamento de sua língua materna e, por conseguinte, apropriar-se da escrita ortográfica.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

A pesquisa aqui relatada encontra-se organizada da seguinte forma: a seção 1 traz uma síntese sobre os estudos relativos à aquisição do sistema ortográfico pela criança; a seção 2 compreende a categorização dos erros ortográficos elegida nesse trabalho; a seção 3 faz uma breve exposição metodológica; na seção 4, apresenta-se e discute-se os principais resultados obtidos em nossa pesquisa; a seção 5 propõe alguns encaminhamentos didático-pedagógicos para o ensino reflexivo da ortografia; por fim, a seção 6 tece as reflexões finais.

### **A aquisição do sistema ortográfico da Língua Portuguesa pela criança**

Os estudos relativos à aquisição do sistema ortográfico podem ser organizados, segundo Meireles e Correa (2005), em três grupos, a saber: o conhecimento da ortografia pela análise dos erros ortográficos; a competência cognitiva e a aprendizagem da ortografia; o desenvolvimento da escrita em contextos ortográficos específicos.

O primeiro grupo de estudos (LEMLE, 2007; ZORZI, 1998; CARRAHER, 1985) se dedica a analisar e classificar os erros de ortografia empreendidos pelas crianças no início da escolarização. Tais estudos partem do princípio de que os erros cometidos pelas crianças, durante o processo de aquisição do sistema ortográfico, não são erros aleatórios, mas refletem sua compreensão a respeito do sistema ortográfico. Os resultados alcançados por Carraher (1985) revelam que, com o avanço da escolarização, há uma propensão à diminuição de erros de transcrição da fala, erros por desconhecimentos da origem das palavras, erros por dificuldades na escrita de sílabas complexas, além de erros de segmentação de palavras que, ainda bastante frequentes em crianças de primeira e segunda séries, apresentam forte declínio a partir da terceira série.

Os estudos relacionados às competências cognitivas implicadas na aprendizagem da ortografia têm realçado o papel das habilidades metalinguísticas (capacidade de reflexão e manipulação intencional sobre

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

diferentes aspectos da língua) na aprendizagem de regras ortográficas. Os resultados obtidos nos estudos de Rego e Buarque (1997) e Sá (1999), demonstram que a aprendizagem de regras contextuais seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica - capacidade de reflexão e manipulação intencional das unidades sonoras das palavras, ao passo que a compreensão das regularidades ortográficas relativas à morfologia e à sintaxe estaria correlacionada à competência à sintática - habilidade de refletir e manipular intencionalmente a estrutura gramatical das sentenças.

Por fim, o terceiro grupo de estudo que trata o processo de aquisição das regras ortográficas, tendo em vista investigar a transição de uma fase alfabética de escrita para uma fase ortográfica, segundo a qual a criança passaria a lidar com aspectos ortográficos específicos da língua, que iriam além das correspondências básicas entre letras e som. O estudo de Nunes (1992), a título de exemplo, analisou a trajetória dos erros ortográficos relacionados às regras contextuais em alunos de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental. Os resultados do estudo sugerem que a aquisição de regras ortográficas de mesma natureza não ocorre simultaneamente pelas crianças, pois, segundo Meireles e Correa (2005, p. 79) “mesmo aquelas que se apresentam gramaticalmente similares não são aprendidas pelas crianças ao mesmo tempo”.

### **Categorização dos erros ortográficos**

Diversos estudos sobre os erros ortográficos sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas foram despontando num esforço de categorizar os erros de motivação fonético-fonológica e os relativos ao sistema ortográfico. Assim sendo, apresentamos, a seguir, sete categorizações: três categorias relacionadas aos erros fonético-fonológicos, pautadas nos pressupostos de Guimarães (2005) e quatro guiadas pelas particularidades do sistema

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

ortográfico, baseadas nos estudos de Carraher (1995), Zorzi (1998) e Morais (2009).

### Erros de motivação fonético-fonológica

Os erros de motivação fonético-fonológica decorrem da interferência de particularidades da oralidade na escrita, ou melhor dizendo, resultam de incertezas representacionais concernentes às projeções fonético-fonológicas operadas pela criança na escrita e demonstram o conhecimento que ela tem desse aspecto de sua língua. Nesse sentido, partindo da concepção de que as letras representam fonemas, parece evidente que o componente fonológico assume um papel crucial na aquisição da escrita ortográfica.

Reafirmando com Miranda (2012),

[...] o papel do componente fonológico não pode ser desprezado no processo de aquisição da escrita, uma vez que a criança já possui um conhecimento sobre a fonologia, podendo facilmente explorá-lo. Nesta perspectiva, é possível considerar que, durante o processo de aquisição da escrita, surgem condições propícias para que a criança “atualize” seus conhecimentos acerca da fonologia da língua. (MIRANDA, 2012, p. 8).

Para esse tipo de erro, o presente estudo adota as seguintes categorizações:

a) **Erros por transcrição da fala:** caracterizam-se por uma transcrição fonética da própria fala, isto é, acontece quando a criança escreve a palavra do modo que pronuncia, como, por exemplo, *tristi* (triste), *tudu* (tudo), por desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita. São mais comuns a falantes de variedades linguísticas mais distantes da língua padrão, como *mininu* (menino).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

b) **Erros nas sílabas complexas:** decorrem na escrita de sílabas com estruturas diferentes, ou seja, sílabas que não correspondam a consoante-vogal, como na escrita de *cotou* (cortou) ou *dento* (dentro). Pode-se incluir também nessa categoria o emprego inadequado de dígrafos *nh*, *lh*, *ch*, como *dieiro* (dinheiro).

c) **Erros na marcação da nasalização:** afluem da não discriminação por parte das crianças entre vogais nasais e orais, como se pode observar na escrita de *nuca* (nunca), *copro* (compro).

### Erros ortográficos motivados pelo sistema ortográfico

Os erros relativos ao sistema ortográfico, os chamados de contextuais e arbitrários (MIRANDA et al., 2005; GUIMARÃES, 2005; MONTEIRO, 2008), resultam das dificuldades advindas da própria organização do sistema ortográfico, cuja abrangência envolve tanto aspectos regulares como irregulares. Sobre esses aspectos, pode-se dizer que os princípios ortográficos regulares são passíveis de serem discutidos e compreendidos mediante reflexão, ou seja, é o que se pode gerar a partir de regras. Uma vez internalizados pela criança, esses princípios podem promover, com segurança, a escrita correta das palavras, “corroborando, dessa forma, para a evidência de que o ensino-aprendizagem das normas ortográficas não se resumem à memorização” (DIAS; FERREIRA, 2015).

Os princípios ortográficos irregulares, ao contrário dos regulares, exigem a memorização, uma vez que não podem ser explicados por meio de regras, obrigando, desse modo, uma escrita de memória. Em outros termos, nos aspectos ortográficos irregulares não há regras que justifiquem as formas corretas determinadas pela norma ortográfica.

A distinção entre os princípios ortográficos regulares e irregulares permite, segundo Morais (2009, p. 35), “compreender que os erros não são “coisas idênticas”, pois erros semelhantes em sua aparência – porque envolvem

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

a “troca de uma letra por outra” – têm naturezas diferentes”. Assim sendo, é importante destacar que as estratégias didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem da ortografia devem se articular em torno desses dois princípios básicos.

Neste estudo, os erros motivados pelo sistema ortográfico podem ser classificados da seguinte forma:

a) **Erros por representações múltiplas:** ocorrem quando a criança não sabe que letra utilizar para escrever determinado som de uma palavra, como, por exemplo, na escrita da palavra *dezenho* (desenho), tendo em vista que a letra *s* representa vários sons.

b) **Erros por supergeneralização:** acontecem quando a criança já conhece uma forma ortográfica de determinada palavra e sabe que nem todas as palavras são escritas da forma que são pronunciadas e, por isso, passa a generalizar essa regra, aplicando em todas as situações que a lembra da regra aprendida, o que as leva a escrever, por exemplo, *olhol* (olhou).

c) **Erros por desconhecimento das regras contextuais:** realizam-se nos casos em que a criança deixa de considerar que, em algumas palavras, a grafia é definida pela localização do som no seu interior, quer dizer, surgem quando a criança escreve, por exemplo, *pasarinho*, por desconhecer que a letra *s* entre duas vogais tem o som de /z/.

d) **Erros devido acréscimo de letras:** resultam na grafia de palavras com um número maior de letras do que convencionalmente deveriam apresentar, surgindo escritas como *probre* (pobre), *carata* (carta).

### Método

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul, cidade do interior do Acre, localizada no extremo da Amazônia. Participaram do estudo vinte alunos de uma turma de

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

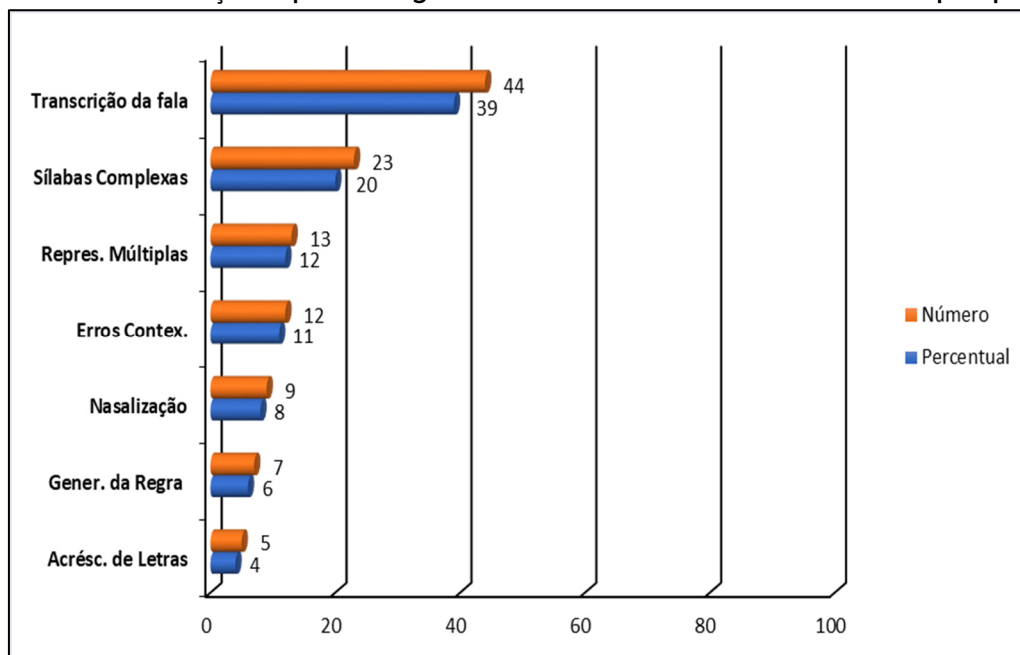
5° ano, com idade variável entre dez e onze anos. Esses alunos apresentavam escrita alfabética, porém, segundo a professora da turma, alguns apresentavam dificuldades na aprendizagem da escrita.

O *corpus* deste capítulo constitui-se de vinte textos no gênero biografia, visto que esse era o gênero trabalhado pela professora da respectiva turma no momento da coleta de dados.

### Resultados e discussão

Os erros ortográficos identificados nas produções escritas dos participantes da pesquisa foram classificados nas seguintes categorias, conforme a figura 1:

Figura 1 - Classificação e porcentagem de erros identificados na amostra pesquisada



Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com os dados da tabela, pode-se notar que a ocorrência mais significativa de erros identificados no *corpus* deste capítulo incide sobre a **transcrição da fala** (39% dos casos). Como se pode observar, esse tipo de erro



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

apresenta uma proporção, em geral, elevada e vai de encontro com o resultado de estudos realizados com alunos sem dificuldades escolares (CARRAHER, 1985; ZORZI, 1998), os quais demonstram que, conforme o aumento dos anos de escolaridade, a tendência é a diminuição de casos desse tipo de erro. Na amostra pesquisada, foram identificados erros por transcrição da fala, por exemplo: *cumida* (comida), *cuelho* (coelho), *subrinhas* (sobrinhas), *mininos* (meninos), *busca* (buscar), *cenora* (cenoura), *entraro* (entraram), *janero* (janeiro). Esses erros estão associados à linguagem oral coloquial, na qual é habitual pronunciar o *o* inicial das palavras como *u*, o *e* pelo *i*, assim como omitir o *r* final do infinitivo, além do *i* de alguns ditongos.

Um dos aspectos que pode ser levantado sobre a predominância dos erros por transcrição da fala diz respeito à discordância entre a língua falada e a língua escrita. Nesse sentido, Cagliari (1996), ao tratar do processo de aprendizagem da ortografia, lembra que a criança tem um conhecimento fonético sólido que transpõe para a escrita, uma vez que, antes de aprender a escrever, desenvolve a linguagem oral. Isso quer dizer que a criança ainda não tem desenvolvida a percepção acerca da complicada relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, por isso toma a fala como referência para a sua grafia, conforme se pode observar nos exemplos acima ilustrados. Sobre esse aspecto, Lemle (2007) reforça que há uma distinção entre a língua que se fala e a língua que se escreve, e esta requer algumas aquisições e percepções para que possa ser aprendida.

Outro ponto que contribui para a primazia e a perpetuação do erro por transcrição da fala concerne à influência da variação linguística, uma vez que esse tipo de erro tenderá a estar mais presente quanto maior for a diferença entre a forma linguística falada por alunos de classes populares e a língua escrita. Essa diferença “[...] associada ao conflito de valores, subjacentes a esses padrões linguísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares” (BARRERA; MALUF, 2004, p. 36). Daí a necessidade de a escola valorizar a linguagem dessas

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

crianças, além de trabalhar adequadamente as diferenças entre língua oral e língua escrita. Segundo Carraher (1985), esses erros tendem a diminuir à medida que a criança compreende tais diferenças.

Outros exemplos de erros identificados que ilustram, com propriedade a questão da variação linguística, são sinalizados na escrita do gerúndio: *andano, fazeno, sorrino etc.*, caracterizados pela omissão do *d* nessa forma verbal. Com muita frequência, essa variante linguística costuma ser estigmatizada pela escola não só por sua incorreção ortográfica.

A segunda ocorrência mais significativa de erros ortográficos encontrada na amostra pesquisada concerne às **sílabas complexas** (20% dos casos). De acordo com Carraher (1985), esse erro envolve o segmento, isto é, a grafia de sílabas mais complexas que não obedecem ao padrão consoante-vogal (CV).

As sílabas que seguem o padrão CCV, CVC ou VC, por seu turno, apresentam maior grau de dificuldade de escrita, em particular, para as crianças expostas a metodologias de alfabetização que realçam os padrões silábicos mais simples e, em consequência disso, quando elas se deparam com sílabas mais complexas, omitem letras na tentativa de representar uma estrutura silábica que foge de sua realidade linguística. Neste estudo, alguns erros encontrados revelam a dificuldade das crianças com a grafia dessas sílabas complexas: *avores* (árvores), *dento* (dentro), *dieiro* (dinheiro), *gotava* (gostava), *cotou* (cortou), *contruir* (construir). Nota-se que esses erros, em sua maioria, decorrem da perda de consoantes, consideradas nesse contexto, segundo Carraher (1985), como “extras”.

O próximo erro analisado é o de **representações múltiplas** (12% dos casos), que, de acordo com Zorzi (1998), decorre da incompreensão gerada pelo fato de que um mesmo som pode ser escrito por várias letras ou mesma letra pode ser representada por diferentes sons, ou seja, resulta da ausência de uma relação única e estável entre letras e sons do sistema ortográfico português, uma vez que não é apenas foneticamente motivado. À vista disso, essa ausência parece ser a propriedade do sistema ortográfico mais complexa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

e de mais difícil compreensão pelas crianças e, pelos adultos de modo geral, pois “não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes” (LEMLE, 2007, p. 23), e, por essa razão, os erros por representações múltiplas corresponderiam à última e mais evoluída etapa da alfabetização.

Alguns exemplos de erros ocasionados pelas representações múltiplas identificados na amostragem deste estudo foram: *coiza* (coisa), *comesaram* (começaram), *mechendo* (mexendo), *açado* (assado), *presisa* (precisa), *orrorozoz* (horroroso). Para a superação das dificuldades relativas a essa propriedade do sistema ortográfico, a criança precisará considerar alguns conhecimentos como o etimológico, o morfológico, as regras contextuais ou fixar algumas relações supostamente arbitrárias entre letras e sons, além de recorrer ao dicionário, visto que “[...] a apreensão desses conhecimentos não é imediata. Ela se dá de forma progressiva e continua ocorrendo praticamente por toda a vida” (ZORZI, 2003, p. 75). Outro aspecto que se revela tão importante quanto os conhecimentos acima mencionados, diz respeito à prática contínua da leitura e da escrita.

Os erros relacionados às **regras contextuais**, que correspondem a (11% dos casos), envolvem o desconhecimento de certas regras ortográficas, uma vez que para grafar as palavras corretamente é necessário considerar a posição das letras no seu interior. Por conseguinte, “a correspondência regular contextual entre fonemas e grafemas se caracteriza pelo fato de haver uma regra capaz de definir situações de uso dentro do sistema” (MORAIS, 2009, p. 38), ou ainda, significa dizer que o valor da letra se define em função do contexto.

Em geral, esses erros podem ocorrer tanto em relação ao fonema quanto em relação às estruturas silábicas. Dessa forma, as trocas entre fonemas como /p/ e /b/, /t/ e /d/, por exemplo, são comuns durante o processo de aquisição da linguagem. Do mesmo modo, estruturas silábicas complexas como os dígrafos, que são de difícil apropriação pelos alunos e de aquisição tardia no

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

desenvolvimento fonológico, podem ocasionar dificuldade para as crianças nos anos iniciais.

Sendo assim, encontramos no *corpus* pesquisado os seguintes erros caracterizados pelo desconhecimento das regras contextuais: *dise* (disse), *pasava* (passava), *lenbrança* (lembrança), *asasinos* (assasinos), *comseguiram* (conseguiram). Essa categoria de erro acontece ainda numa proporção relativamente elevada, demonstrando, desse modo, que os alunos participantes têm dificuldades ortográficas, porque “o domínio das regras contextuais exige certa relativização da hipótese alfabética, já que a criança deve coordenar a análise da sequência de fonemas com informações sobre a posição dos fonemas (e letras) antecedentes e consequentes” (NOBILE; BARRERA, 2009, p. 48).

Na sequência, num total de 8% dos casos, o próximo erro a ser discutido é a marcação de **nasalização**. Esse erro se dá em função da ausência de sinalização da nasalização, visto que a criança não percebe a diferença entre vogais nasais e orais, como na grafia das palavras: *mostros* (monstros), *bricava* (brincava), *esino* (ensino), *mudo* (mundo), *miha* (minha), *copro* (compro). Neste estudo, esse tipo de erro, em sua maioria, ocorre pela ausência do “n” ou “m”, conforme se pode notar nos exemplos acima ilustrados, e, segundo Zorzi (2003, p. 85), a ausência de uma ou mais letras, pode

[...] ter como causa um processo ainda não suficientemente desenvolvido de segmentação fonêmica, de modo que a criança pode não estar conseguindo detectar todos os sons componentes das palavras que escreve, o que resultaria na omissão das letras que a eles poderiam corresponder.

É importante assinalar que as duas categorias de erros acima discutidas – sílabas complexas e ausência de nasalização, de acordo com Guimarães (2003), podem ser compreendidas por dificuldades na análise fonológica, isto é, dificuldades para dividir e analisar os fonemas componentes das palavras. Guimarães (2003), ao analisar as habilidades de consciência fonológica e dos erros ortográficos cometidos por alunos de dois grupos distintos, o primeiro

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

com dificuldades de leitura e de escrita, e o segundo constituído por alunos mais novos e sem dificuldades, contudo, no mesmo patamar de leitura e escrita, verificou que as dificuldades dos primeiros prejudicam “[...] a assimilação da forma impressa das estruturas fonológicas, ou seja, a construção de representações ortográficas completas e precisas” (GUIMARÃES, 2003, p. 178).

O próximo erro verificado, em termos de frequência da ocorrência (6% dos casos), ocorre devido à **supergeneralização**, isto é, à aplicação por parte da criança de um conhecimento aprendido em uma situação particular que ela estende a outras situações que se mostram semelhantes à primeira, implicando, assim, numa generalização da aprendizagem. Nesse contexto, o erro é considerado a efetivação do aprendizado da regra, pois denota que a criança já percebeu a atuação de determinadas regras, restando-lhe, portanto, entender as regularidades do sistema alfabético e compreender que haverá situações em que aquela regra se encaixará perfeitamente e, em outras, não. Assim sendo, encontramos algumas grafias que evidenciam esse erro na amostragem estudada: *olhol* (olhou), *vil* (viu), *ouvil* (ouviu), *acontecel* (aconteceu), *cenema* (cinema) etc.

Esses erros demonstram que a criança, ao aprender uma situação nova, procura generalizar a aplicação do novo conhecimento, isto é, procura empregá-lo em circunstâncias semelhantes. Na amostra pesquisada, a substituição, por exemplo, do *u* pelo *l* ilustra esse aspecto. Em função disso, segundo Zorzi (1998, p. 93), este tipo de erro é tomado “[...] como consequência de um sistema de escrita que não tem regularidade precisa, bem definida, o que acaba acarretando generalizações indevidas”.

Por fim, escrever as palavras com **acréscimo de letra** não é um erro encontrado com frequência nos escritos das crianças deste estudo. Desse modo, de acordo com a tabela apresentada, o número total de erros por acréscimo de letra é de 4%, e, nesses erros, foram observadas as seguintes grafias: *preifeito* (prefeito), *cormer* (comer), *fircar* (ficar). A amostra pesquisada

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

demonstra que não parece ser uma letra qualquer que as crianças tendem a acrescentar na palavra, mas nota-se que há uma tendência de inserir uma das letras que a palavra já possui, como apontam os exemplos acima. Algumas hipóteses para a explicação desse tipo de erro, segundo Zorzi (2003), seriam a dificuldade para perceber todos os sons componentes da palavra ou até mesmo considerar os fonemas existentes no próprio nome da letra, já a baixa ocorrência desse tipo de erro, ainda segundo o autor, resume-se ao fato de que

[...] corresponder letras e sons de modo que o número de letras não ultrapasse a quantidade necessária não é uma tarefa tão complicada, desde as séries iniciais e parece se tornar ainda simples nas séries subsequentes. [...] só poderíamos estar esperando que, de fato, com a maior experiência que as crianças vão tendo com a linguagem e, com o subsequente conhecimento que advém desta interação, tais tipos de erros tendessem ao desaparecimento (ZORZI, 1998, p. 90).

### **Encaminhamentos didático-pedagógicos**

Com base em Zorzi (1998), Morais (2009) e Guimarães (2005), buscamos enfocar algumas situações (psico)pedagógicas que podem ser desenvolvidas com o propósito de facilitar a compreensão e o domínio do sistema ortográfico por parte da criança. É importante realçar que ela necessitará de auxílio e de modelos ortográficos para refletir sobre eles, ou seja, precisará vivenciar situações que estimulem a reflexão sistemática sobre os aspectos fonológicos e morfossintáticos da linguagem, pois “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica” (REGO, 2007, p. 43).

Desse modo, propiciar situações de ensino-aprendizagem em que a criança é motivada “a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia de sua língua” (SILVA; MORAIS, 2007, p. 67), para que, de um lado, perceba a interferência dos aspectos fonético-fonológicos e, de outro, das

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

regularidades e irregularidades do sistema ortográfico na escrita, é primordial. Em virtude disso, demonstraremos, a seguir, algumas sugestões de atividades propostas pelos estudiosos, envolvidos na promoção de um ensino-aprendizagem imerso numa perspectiva reflexiva e gerativa de ortografia no espaço escolar.

Com relação aos erros de motivação fonético-fonológico, os quais aparecem em grande quantidade, sugere-se que o trabalho priorize fundamentalmente a explicitação das diferenças existentes entre o sistema da língua escrita e o da língua falada e a compreensão de que o parâmetro acústico-articulatório nem sempre basta para definir a escrita das palavras, além de privilegiar as variedades dialetais presentes na fala dos alunos. Propõe-se também a elaboração de atividades que assinalam a distância entre a forma como se fala ou se pronuncia determinadas palavras e a forma como são grafadas, a partir, por exemplo, de músicas, poemas, cantigas de roda, gravações de pessoas conversando etc. Num momento posterior, destacar certas palavras e explorar os fonemas que as compõem, bem como esclarecer a distinção entre oralidade e escrita, pois

[...] substituir a hipótese de escrita fonética por uma hipótese ortográfica significa ser capaz de pensar as palavras, não só do ponto de vista de sua estrutura acústica, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm, ou seja, a convenção. Chegar a este ponto deve implicar, portanto, ter feito como referência não somente aquilo que se fala ou se ouve, mas também aquilo que se vê escrito (ZORZI, 1998, p. 87).

Nesse sentido, recomenda-se, então, o trabalho pautado em certos grupos de palavras mais propícios a esse tipo de erro, como, por exemplo, aqueles em que a letra *l* representa o /u/, assim como aqueles em que as letras *e* e *o* são pronunciadas reciprocamente como *i* e *u*.

O uso de atividades de consciência fonológica configura-se como prática imprescindível para favorecer a discriminação entre sons. Moojen (2001),

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

propõe atividades como listar palavras, ler pseudopalavras, elaborar frases utilizando apenas palavras com o fonema estudado. Antes, porém, segundo a autora, torna-se necessário evidenciar, na própria fala, a identificação e distinção entre fonemas surdos e sonoros, observando, para tanto, como vibram as cordas vocais por meio do toque na garganta, mediante, por exemplo, a estratégia da “técnicas da vitamina”.

A técnica mencionada consiste em instigar a criança a identificar todos os fonemas componentes das palavras, como também as letras que os representam. Assim, ela compreenderá as diferentes construções silábicas, quais sejam, CCV, CVC, VC, e não apenas a organização CV, tão destacada pela escola mediante atividades de divisão silábica e análise da quantidade de fonemas e letras presentes em cada sílaba. Sugere-se, assim, atividades com acréscimos e omissões de fonemas e letras, como, por exemplo, o marcador de nasalização *m* ou *n*. Essas atividades, por sua vez, se mostram relevantes na percepção do uso de todas as letras.

A mediação que deve ser feita em relação às regras contextuais morfossintáticas e à etimologia é a que inclui a reflexão ortográfica, a descoberta e a experimentação sobre a escrita, mas para isso, a criança precisa compreender as diversas relações manifestadas entre letra e som. Sobre esse aspecto, Morais (2009) apresenta um conjunto de sugestões para o ensino de ortografia, como a “concorrência” entre *r* e *rr* em função do contexto que aparece a relação letra-som e que pode motivar a grafia correta sem necessitar decorar. Nesse caso, conforme o autor, com base em um texto já conhecido pelas crianças, distribui-se uma ficha com diversas palavras em que *r* e *rr* apareçam em distintos contextos, como *risada*, *formiga*, *verão*, *respondeu*, *cigarra*, *trabalho*, *honra*, etc.

A tarefa seguinte consiste em as crianças pesquisarem, em revistas ou jornais, outras palavras que contenham *r* e *rr*, as quais possam situar-se em cada coluna da ficha, abaixo de *risada*, *formiga* etc. Essa tarefa compreende uma reflexão particular a respeito do emprego do *r* e *rr* e conduz as crianças à



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

sistematização de diferentes contextos de aparecimento dessas letras. Desse modo, essa estratégia possibilita às crianças, por meio da reflexão, a construção e a expressão a seu modo dos princípios gerativos que verificaram, empreendendo e formulando regras, como: o *r* quando está no começo das palavras é forte. Propõe-se, então, que se realize uma estratégia de ensino para cada problema ortográfico, podendo, em outra sequência, ser organizado pelos alunos o fichamento da correspondência ortográfica do tipo contextual, como *ss, g e gu, c e qu, j, g*, segundo Guimarães (2005).

Outra estratégia pedagógica consiste no ditado interativo em que o professor dita às crianças um texto já conhecido, fazendo pausas diversas, com o objetivo de focalizar e discutir determinadas questões ortográficas selecionadas previamente. No caso de palavras irregulares relativas a aspectos etimológicos, como, por exemplo, o caso da letra *h* (início de palavras) e a concorrência entre *x* e *ch*, sugere-se a memorização de palavras de uso frequente e o emprego do dicionário.

Por fim, retomando o que foi mencionado no início desta seção, realçamos que o objetivo da descrição dos encaminhamentos didático-pedagógicos aqui sugeridos foi demonstrar que, em particular, para se desenvolver um ensino reflexivo, gerativo e funcional da ortografia, é primordial propiciar às crianças práticas que as incitem a refletir, a duvidar, a questionar, para, assim, elaborar, entender e explicar os princípios ortográficos de sua língua, a Língua Portuguesa.

### Considerações finais

Nesta pesquisa procuramos analisar os chamados erros de ortografia de uma amostra de alunos, classificando-os de acordo com o tipo e a frequência em que ocorrem. Nesse sentido, apuramos a predominância dos erros ortográficos baseados na transcrição da fala, também foram encontrados erros relativos às sílabas complexas que –, por serem vistos como mais elementares,

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

demonstram a falta de conhecimento básico do sistema ortográfico –, são muito recorrentes e apresentam um percentual um tanto elevado.

Sendo assim, torna-se evidente que o ensino da ortografia nas escolas “precisa e deve ser ressignificado e seu caráter avaliativo, classificatório, exclusivo e mecânico substituído por uma visão dinâmica, reflexiva no tocante ao aprendizado das regras ortográficas” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 186), uma vez que a aprendizagem da escrita ortográfica não ocorre de modo passivo, mas ao contrário, se dá de maneira progressiva. À vista disso, a supressão de alguns erros dar-se-á em momentos distintos, uma vez que “apreender as condições ortográficas que determinam a forma convencional de grafar as palavras corresponde a uma das aquisições mais complexas, e, portanto, das mais difíceis, para todas as crianças” (ZORZI, 2003, p. 50).

Nessa direção, um aspecto que tem se mostrado extremamente significativo na apropriação das regras do sistema ortográfico é a capacidade metalinguística, isto é, a habilidade de analisar e refletir propositalmente sobre as particularidades formais da linguagem, tanto em seus aspectos fonológicos quanto morfosintáticos. As propostas didáticas, aqui, apresentadas, buscam exatamente desenvolver essa capacidade linguística, uma vez que cabe à escola o papel de trabalhar esses aspectos no decorrer do processo de escolarização, em particular, na alfabetização.

Ademais, é relevante considerar que os erros cometidos pelos alunos não são aleatórios, mas funcionam como pistas, uma vez que revelam informações importantes sobre os conhecimentos que eles têm sobre a língua, os quais, segundo Nobile e Barrera (2009, p. 53), “precisam ser ampliados e explicitados por meio de atividades que envolvam reflexões intencionais sobre os aspectos estruturais da linguagem diretamente relacionados à ortografia”. É, então, nesse sentido que defendemos “um ensino reflexivo, produtivo da ortografia, com um caráter funcional, garantindo o desenvolvimento, nos alunos, de uma atitude positiva, consciente e autônoma ante a busca do ‘escrever corretamente’” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 186).

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. **Varição linguística e alfabetização**: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Revista Abrapee*, 2004, 8 (1), p. 35-46.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

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

DIAS, J. A. de F. R.; FERREIRA, E. P. Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia. **Caderno de Letras**, n. 24, p. 169-189, Jan-Jun - 2015.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a ortografia nas séries iniciais**. 2005. 158f. Dissertação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. *In: MALUF, M. R. (org.). Metalinguagem e aquisição da escrita*: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 149-184.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, E. de S.; CORREA, J. Regras Contextuais e Morfosintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2005. vol. 21 n. 1, p. 77-84.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. *In: HEINING, O. L.; FRONZA, C. de A. (Org.). Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, A. R. M.; MEDINA, S. Z; SILVA, M. R. O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição. **Linguagem e Cidadania**, UFSM. jul/dez; edição 14, 2005.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 190f. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

MOOJEN, S. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**. nº 7, abril 1985, p. 30.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. *In*: SILVA, A. et al. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SÁ, J. L. S. N. **A relação entre consciência morfossintática e escrita ortográfica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. de. Ensinando ortografia na escola. *In*: SILVA, A. et al. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

## **NORMA ORTOGRÁFICA E CONSCIÊNCIA FONÊMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Tainara Batista Ramos

Tania Mikaela Garcia Roberto

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), o papel do professor de Língua Portuguesa é tornar o aluno um usuário competente em sua língua. Sendo assim, é necessário que diferentes habilidades sejam trabalhadas no educando durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma a capacitá-lo diante do uso da língua em diferentes situações comunicativas. No entanto, pesquisas quantitativas realizadas na área da Educação têm mostrado uma realidade distante disso.

O processo de aprendizagem da escrita é muito complexo, isso porque o indivíduo precisa compreender a generalização dos sistemas de escrita alfabética e suas especificidades, entretanto, nem sempre essa é a causa do problema.

Atualmente, percebe-se que há um número considerável de alunos do Ensino Fundamental (EF) II que apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita, que deveriam ter sido superadas durante o ciclo de alfabetização. Dentre essas dificuldades, está o desvio ortográfico ocasionado pela troca de grafemas que representam fonemas que se opõem apenas pelo traço distintivo de sonoridade, mais especificadamente os fonemas obstrutivos (plosivos e fricativos): /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /c/ e /g/, /ʃ/ e /ʒ/).

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Considerando essa problemática, há pesquisadores que investigaram tais desvios, como: Zorzi (1995), Morais (2007), Nobile e Barrera (2009), Nascimento (2015) e Roberto (2016), entre outros. Sendo assim, muitas constatações já foram feitas, inclusive sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica (CF), mais especificadamente da consciência fonêmica, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Como isso, o presente trabalho se propõe a refletir a partir da temática em questão e, principalmente, apresentar uma proposta de intervenção que evidencie a relevância do trabalho de desenvolvimento da CF durante toda a vida escolar, não só na Educação Infantil e/ou Alfabetização.

Logo este capítulo trata de questões referentes à CF e à alfabetização com foco no ensino de ortografia, a partir da revisão de literatura de Lemle (1995), Scliar-Cabral (2003) e Morais (2013). No que se refere à proposta de intervenção, a análise dos dados aponta para resultados relevantes no trabalho de desenvolvimento da CF, ainda que seja para alunos do Ensino Fundamental II.

Os resultados desta pesquisa indicaram que os desvios ortográficos cometidos pelos alunos participantes da proposta de intervenção não se tratava de natureza fonológica ou devido à complexidade do sistema alfabético do Português Brasileiro, mas à inexistência de um trabalho sistemático de desenvolvimento da CF, o que justifica a pesquisa e destaca sua relevância em apresentar resultados que comprovam a importância de um trabalho que vise ao desenvolvimento da CF, ainda que seja em alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

### **Referencial teórico e revisão da literatura**

O domínio da norma ortográfica, embora possa ser considerado por muitos algo periférico no processo de ensino e aprendizagem da escrita, é critério de extrema relevância na avaliação da produção escrita em inúmeros

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

contextos sociais. Cabe, assim, ao professor, atentar à questão ortográfica, garantindo a ela *status* de conteúdo linguístico a ser explorado em suas aulas, não apenas como critério avaliativo. Segundo a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2007), o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas deve ser consolidado até o 3º ano do Ensino Fundamental, de modo que a troca do traço de sonoridade em pares de obstruintes não é aceitável a partir dessa etapa do processo de escolarização, cabendo, por parte dos educadores, uma ampla reflexão acerca do que leva tantos desvios ortográficos considerados de baixa complexidade a se estenderem até os anos finais do EF e, por que não assumir, até os Ensinos Médio e Superior.

Os problemas no processo de alfabetização e letramento no Brasil mostram-se evidenciados em diferentes testes de avaliação, sejam nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para apreender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas. (MORAIS, 1996, p. 49).

O fato, entretanto, de o indivíduo conhecer todas as letras do alfabeto e as notações léxicas complementares a ela no sistema alfabético não é suficiente para que escreva; ao contrário da fala, tal habilidade só será possível se ele passar por um processo sistemático e consciente de aprendizagem, daí ser tão arriscado falar em *aquisição* da escrita, pelo risco de assumir o processo como análogo ao da aquisição da oralidade, espontâneo em sua essência.

O sistema de escrita constitui uma tecnologia. Logo, diferente da fala, ele não é inato, sendo necessário o empenho de professores alfabetizadores que possuam conhecimentos linguísticos bem específicos. Uma das dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem da escrita é a compreensão

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

do aluno de que não há uma correspondência estrita entre língua escrita e fala. Naturalmente, os aprendizes registram, nessa fase de aprendizagem do sistema escrito, aspectos fonéticos da variedade sociolinguística que utilizam ao falar. Eles tendem a estabelecer uma correspondência entre os sons da fala e os elementos da escrita. Nesse processo, sua variedade é fator relevante, porque a forma como o indivíduo fala influencia na forma como ele escreve.

Como reconhece Bortoni-Ricardo,

Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade que a ortografia se reveste garante a sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos, pois, diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar a fala mais competente, preservando contudo suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 273).

É essa integração de conhecimentos e habilidades que precisamos atingir, a ponto de o aluno ser respeitado em sua variedade sociolinguística, mas também dominar a variedade padrão a ponto de fazer uso dela em situações que exigem dele tal domínio. E a ortografia se mostra um exemplo bastante pontual dessa necessidade. O tabu envolvendo seu ensino, dada a ênfase no uso da língua nas diversas situações comunicativas como foco central no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, precisa ser rompido, uma vez que há o necessário trabalho sistemático para o desenvolvimento da competência, haja vista a complexidade do sistema ortográfico brasileiro, nas relações grafêmico-fonêmicas - para a leitura -, mas, principalmente, nas relações fonêmico-grafêmicas para a escrita. Tais relações envolvem diferentes complexidades, como aponta Scliar-Cabral (2003).



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Há, no sistema alfabético do português brasileiro (PB) para o processo de escrita: regras independentes do contexto; regras dependentes do contexto fonético; regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético; relações de derivação morfológica; e alternativas competitivas. Em tese, os casos regulares independentes do contexto representam o grupo de menor complexidade para aprendizagem, uma vez que uma única regra de correspondência entre fonemas e grafemas resolve a relação, como ocorre em /p/ > <p>, /b/ > <b>, /t/ > <t>, /d/ <d>, /f/ > <f>, /v/ > <v>, /m/ > <m>, /n/ > <n>, /> <nh>, /ʎ/ > <lh>, por exemplo (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Outros autores adotam outras nomenclaturas para designar esse tipo de relação: relações unívocas, biunívocas ou regularidades diretas. Os demais grupos de correspondência são de maior complexidade para a aprendizagem, uma vez que, nos casos de regularidade contextual, por exemplo, é preciso conhecer o contexto para aplicar devidamente a regra, como ocorre no registro de /κ/, grafado como <qu> diante de /ε, ɪ, E/ e como <c> diante de /a, ɔ, o, u, R/.

O objeto do presente capítulo evidencia as dificuldades ortográficas que, quando não associadas a desvios fonológicos, mostram a ausência de um trabalho sistematizado de desenvolvimento de consciência fonológica, necessário ao domínio de tais relações.

Indubitavelmente, o professor deve conhecer as estruturas e especificidades da ortografia para que, depois de uma análise dos desvios cometidos por seus alunos, possa fazer uma apreciação crítica e elaborar atividades pautadas nas dificuldades deles. Toda essa preocupação com as questões ortográficas deve, antes disso, porém, pautar-se no conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem em sua modalidade oral e nas diferenças entre tal processo e o de aprendizagem da modalidade escrita, como já discutido. No que se refere ao tema objeto do presente capítulo, por exemplo, é imprescindível compreender como se organiza a língua em seu aspecto fonológico e que os fonemas se constituem por traços, como já

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

apontavam Jakobson, Fant e Halle no início da década de 50, como sinaliza Garcia (2008).

Os fonemas consonantais podem ser vozeados/sonoros ou desvozeados/não sonoros/surdos, sendo que, no primeiro grupo, há a vibração das pregas vocais na passagem do ar, enquanto, no segundo grupo, não há. Vale ressaltar que os sistemas sonoros tendem a ser foneticamente simétricos, isto é, “por simetria espera-se que para cada som de uma língua seja encontrado um outro som correspondente” (CRISTÓFARO SILVA, 2001, p. 122). A simetria reflete uma tendência das línguas naturais. Assim sendo, no PB, há fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação, contudo a sonoridade os distingue, pois um é vozeado/sonoro e o outro, desvozeado/surdo, como ocorre com os pares /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; /ʃ/ e /ʒ/; / . E, de fato, há no PB muitas palavras que se distinguem apenas por esse traço, tais como *pato/bato, tato/dado, fez/vez, faca/vaca, caça/casa, gato/gato, chá/já*, levando sujeitos que não conseguem distingui-lo a ter dificuldades.

Muitos são os pesquisadores pelo mundo que vêm desbravando as questões fonológicas, tais como Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tison; Jusczyk e Hohne; e Hayes (*apud* LAMPRECHT *et al.*, 2004), entre outros, os quais mostraram que, desde muito pequenas, as crianças já acumulam experiências sobre os níveis fonético e fonológico de sua língua materna. O escopo do presente capítulo não permite amplo desenvolvimento de todo esse referencial teórico no campo da fonética e da fonologia, relativamente à aquisição da linguagem em sua modalidade oral, mas vale apresentar, em linhas gerais, algumas questões importantes à formação daquele que trabalha com o ensino do sistema de escrita, representativo em termos convencionais dessa modalidade oral.

O avanço do processo de aquisição fonológica não implica necessariamente o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a aquisição ocorre de forma espontânea, inconsciente e intuitiva. No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, porém, será preciso

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

desenvolver conhecimentos metalinguísticos em diferentes níveis, dentre os quais se encontra o nível da metafonologia, ou da conhecida consciência fonológica, em seus diferentes níveis, dado o fato de o processo de alfabetização exigir sistematização e conscientização das relações entre fonemas e grafemas.

Há muito pouco tempo atrás, ouvir o termo *consciência fonológica*, no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos. No entanto, parece que aos poucos esse assunto vem se aproximando de professores e de estudos na área da Pedagogia. Se, por um lado, o termo *consciência fonológica* está muito relacionado à Fonoaudiologia, por outro está, também, ligado diretamente ao ensino de línguas. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 23).

Para Goldfeld (2003), consciência fonológica é “a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (GOLDFELD, 2003, p. 71). Magalhães (2005) por sua vez, afirma que consciência fonológica é “a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou parte das palavras” (*apud* QUEIROZ; PEREIRA, 2013). Adams *et al.* (2006) consideram CF “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons [os fonemas]” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 19). Para Spíndola, Payão e Bandini (2007), a CF “caracteriza-se pela representação mental das menores unidades constituintes da fala, ou seja, os sons que compõem as palavras” (SPÍNDOLA; PAYÃO; BANDINI, 2007, p. 181). Nunes, Frota e Mousinho (2009) definem consciência fonológica como “uma atividade de reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua” (NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009, p. 208). Já para Bortoni-Ricardo *et al.* (2010), consciência fonológica é “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010, p. 187).

Retomando a heterogeneidade do conceito de consciência fonológica, nota-se sua amplitude, afinal refere-se a todos os tipos de consciência que envolvem o som e podem se manifestar de maneira bem simples ou bem

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

complexa, sendo desde a identificação, isolamento, combinação, manipulação até a segmentação de sílabas e fonemas, portanto,

[...] ainda que não haja consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costuma caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 33-34).

Quanto à consciência fonêmica, foco desta pesquisa, “[...] corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 39). Refere-se à capacidade metalinguística de dividir e analisar conscientemente as palavras nas suas menores unidades sonoras, abstratas e manipuláveis (ADAMS *et al.*, 2006), pois “[...] é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona - uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 23). Dentro desse nível, encontram-se as habilidades de segmentação e síntese. Assim, é necessário que professores ou fonoaudiólogos saibam avaliar o nível de consciência fonológica de cada aluno, visto que “o desenvolvimento da consciência fonológica se dá em um crescente. A criança passa de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto”. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 43).

Em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, cada vez mais os estudos sobre a consciência fonológica têm ganhado força. Estudos como os de Bradley e Bryant (1983), Carraher e Rego (1984), Coimbra (1997), Capovilla e Capovilla (1998), entre outros, mostraram que as crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, apresentam habilidades fonológicas que auxiliam no processo de aprendizagem da escrita, ainda que outros pesquisadores, tais como Read, Zhang, Nie e Ding (1986), Goswani e Bryant (1990), afirmem que as crianças somente desenvolvem sua consciência fonológica a partir da

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

alfabetização. A bem da verdade, atualmente, fica evidente a relação recíproca entre um fenômeno e outro, conforme inúmeros pesquisadores, tais como Adams (1990), Morais (1996) e Morais, Mousty e Kolinsky (1998)-demonstram essa reciprocidade em suas pesquisas.

É preciso salientar que diferentes estudos desenvolvidos sobre a consciência fonológica não especificam sobre quais habilidades fonológicas estão tratando, sendo difícil concluir se de fato tal habilidade é um pré-requisito para a alfabetização, consequência da alfabetização ou uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Scliar-Cabral (2003), somente o nível fonêmico é consequência da alfabetização.

A consciência *fonêmica* é considerada por muitos autores como uma habilidade extremamente útil para o sucesso da alfabetização. Daí surgirem, cada vez mais, diferentes materiais clínicos e pedagógicos que visam ao seu desenvolvimento ou avaliação. Muitos estudos sugerem o papel da consciência fonológica como determinante na alfabetização. Outros especificam o foco dessa consciência, assinalando como especificamente relevante para a alfabetização a consciência fonêmica. Há diferentes entendimentos de como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica e de qual seja sua relação com a alfabetização. (ROBERTO, 2016, p. 158).

Independentemente da concepção assumida entre consciência fonológica e leitura e escrita – seja de causa/efeito, seja de reciprocidade –, fato é que diversos estudos provaram a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização e comprovaram que o nível de consciência fonológica de crianças de pré-escola influencia diretamente no sucesso ou fracasso dessa criança no processo de alfabetização. Outros, por sua vez, mostraram que alunos de pré-escola que participaram do programa de atividades que estimulam a consciência fonológica desenvolveram a capacidade de analisar palavras em sons de forma muito mais eficaz do que as crianças que não participaram do programa. Calfee, Lindamood e Lindamood (1973) revelaram que, quanto maior a capacidade do educando

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

de se atentar e manipular os fonemas, maior seu desempenho em leitura. Wallach *et al.* (1977) afirmam, por sua vez, que há uma distinção do nível de consciência fonológica entre crianças de pré-escola com situação econômica inferior e superior. As pesquisas de Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) e outras pesquisas em diferentes partes do mundo, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, comprovaram que adultos que apresentam dificuldades, quando alfabetizados, não têm a consciência fonológica devidamente desenvolvida. Além disso, outras pesquisas indicam, conforme menciona Cardoso Martins (1995), que, no caso de leitores de línguas de sistemas alfabéticos, como o PB, têm melhor desempenho em leitura aqueles possuem um alto nível de consciência fonológica, enquanto os que a possuem em nível mais elementar precisam esforçar-se mais.

De fato, “não pode mais haver muita dúvida de que a consciência fonológica é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas” (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 15). Ela desenvolve-se gradualmente e pode manifestar-se antes mesmo de a criança começar a estudar, pois, comumente, em seu meio familiar, ela tem contato com a linguagem tanto na modalidade escrita quanto na oral, umas mais e outras menos. Assim, quando chegam à escola, geralmente, as crianças são capazes de reconhecer palavras que começam com o mesmo som, produzir rimas, separar as palavras em sílabas, ou seja, executam tarefas simples de consciência fonológica. As mais complexas precisam da intervenção do professor alfabetizador para que elas se tornem capazes de executá-las. O maior desafio do professor alfabetizador, contudo, é levar as crianças a perceber o fonema e manipulá-lo de diferentes maneiras.

Lamprecht *et al.* (2012) ressalta que a consciência fonológica, por vezes, não é devidamente abordada em cursos de formação de professores. De fato, lacunas estão sendo deixadas na formação dos alunos durante o processo de alfabetização, e problemas de escrita e leitura, oriundos do desconhecimento das relações fonêmico-grafêmicas, que poderiam ser resolvidos nas etapas

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

iniciais do processo de ensino e aprendizagem da escrita, estão acompanhando os alunos até a fase final do Ensino Fundamental. No entanto, começam a surgir pequenas, mas relevantes iniciativas de pesquisa que podem sinalizar mudança nesse quadro, e a pesquisa apresentada, neste capítulo, caracteriza-se como uma dessas iniciativas.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

O professor que se diz preocupado com a educação brasileira necessita assumir a postura de pesquisador. Stenhouse (1975) já defendia a ideia de que o professor deveria experimentar, em cada sala de aula, assim como em um laboratório, as melhores estratégias para trabalhar com os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. De fato, a pesquisa é “um processo fundamental de construção do conhecimento que começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente que se tenta validar e divulgar” (PONTE, 2004, p. 42).

A proposta de intervenção apresentada neste trabalho representa essa busca e se configura em uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, desenvolvida em uma escola municipalizada de Rio Claro, Rio de Janeiro, na qual a autora é professora regente, sendo a segunda autora orientadora da pesquisa. Uma vez que uma pesquisa-ação se refere à investigação que os profissionais realizam sobre a sua própria prática, esta proposta de trabalho configura-se adequada porque apresenta a identificação do problema, o planejamento de uma solução, a implementação, o monitoramento e a avaliação de sua eficácia, visando à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental II, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa são cinco alunos do 8º ano, sendo um de 16 anos, dois de 15 anos e dois de 14 anos de idade. A escolha foi

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

motivada pelo fato de a professora-pesquisadora lecionar para essa turma desde o 6º ano e perceber que somente esse grupo de alunos apresentava dificuldade de representação ortográfica referente ao traço de sonoridade. Os responsáveis dos estudantes foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção e concordaram em disponibilizar as atividades respondidas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Inicialmente, foi aplicada uma atividade diagnóstica com toda a turma para identificar os desvios. A atividade consistiu em um ditado de pseudopalavras e serviu para confirmar os alunos que apresentavam dificuldade quanto ao devido registro de grafemas, que representavam fonemas que se distinguiam apenas pelo traço de sonoridade, selecionado como objeto da pesquisa. Antes do ditado, a professora-pesquisadora apresentou a todos a leitura do texto *Mirimi e Gissitar*, de Loni Cabral, a fim de familiarizá-los com as pseudopalavras.

Viu-se a necessidade de se iniciar as atividades de maneira lúdica para que os alunos se sentissem motivados a participar de todo o processo e para que, inicialmente, já percebessem que a metodologia utilizada nos encontros seria diferente da utilizada em sala de aula. Perguntas orais foram realizadas para motivar o debate e a curiosidade dos alunos. O objetivo desta atividade, dividida em duas etapas, foi motivar a participação dos alunos na pesquisa e os familiarizar com as pseudopalavras em função da atividade seguinte. Assim, as perguntas geraram um diálogo bastante enriquecedor para os trabalhos e motivador aos alunos. Posteriormente, os alunos participaram de um ditado formado por vinte pseudopalavras que foram criadas pelas autoras, levando em consideração diferentes critérios, que expostos posteriormente.

Após a aplicação do ditado, conforme o esperado, os cinco alunos que apresentaram sistematicamente a troca dos grafemas que representam fonemas que se distinguem apenas pelo traço de sonoridade em suas produções textuais ao longo das aulas, também o fizeram no ditado.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Analisados os resultados do ditado, optou-se por desenvolver as atividades de intervenção, em contraturno escolar, apenas com esses alunos. As atividades de intervenção foram divididas em três blocos: *Conceituando*, *Exercitando* e *Avaliando*.

As atividades do primeiro bloco foram elaboradas com o intuito de levar cada aluno a perceber o lugar e o modo de articulação, bem como a sonoridade dos pares de fonemas /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; e /Σ/ e /Z/. Já as atividades do segundo bloco foram elaboradas para que cada um pudesse colocar em prática o conceito construído no momento anterior. Por fim, as atividades do terceiro bloco foram elaboradas para que se pudesse comparar o desempenho dos alunos antes e após a intervenção.

### A análise dos resultados

Os alunos que mais apresentavam dificuldades ortográficas no dia a dia em sala de aula, também a tiveram na atividade interventiva. Nenhum deles, entretanto, tinha ciência de manifestar problemas quanto à correta grafia dos grafemas trabalhados, antes da conclusão do processo de intervenção. Eles apresentaram um índice de 52% de desvios ortográficos no ditado, sendo que desse total, 50% corresponde a dificuldades com o traço de sonoridade.

Quanto à inversão do par surdo/sonoro, - objeto da pesquisa-, houve a troca em ambas as direções. Os alunos realizaram dez substituições entre grafemas que representam fonemas surdos por grafemas que representam fonemas sonoros. O aluno 1 realizou duas trocas grafêmicas, sendo fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE>ZISABOFE) e o fonema /p/ por /b/ (TIPABRA>TIBAPRA). O aluno 2 realizou uma troca grafêmica, sendo o fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE>SIZABOFE). Já o aluno 3 realizou três trocas grafêmicas, sendo o fonema /p/ por /b/ (PABO>BLABO/ TIPABRA>TRIBABAR) e o fonema /f/ por /v/ (ZEFO>ZEVRO). Por conseguinte, o aluno 4 realizou duas trocas grafêmicas, sendo, em ambas, o fonema /s/ por /z/

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

(ZISSABOFE>SIZABOFE/FUZASSE>FUSASE). Por fim, o aluno 5 realizou duas trocas gráficas, sendo entre o fonema /p/ e /b/ (TIPEDO>TIBEDO/CADOPIGO>CADO-BIGO).

Observa-se que, das dez substituições realizadas pelos alunos, cinco trocas foram entre o fonema /p/ e /b/, quatro entre o fonema /s/ e /z/ e uma entre o fonema /f/ e /v/. Segundo Lamprecht *et al.* (2004), os segmentos plosivos são os primeiros a serem adquiridos, sendo o fonema /p/ o primeiro a surgir. Dessa forma, constata-se que das dez trocas cometidas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /p/ e /b/, ou seja, o fato de o aluno adquirir um fonema primeiramente não é garantia de aquisição de todos os traços distintivos. Vale destacar que, ainda que haja, no caso de tal par de grafemas, a possibilidade de a troca ocorrer devido a um processo meramente gráfico de confusão decorrente da rotação (GARCIA, 2008), desconsidera-se a possibilidade de ser esse o caso dos referidos alunos, uma vez que tal confusão não se mostra em nenhum contexto, levando as autoras a considerarem a dificuldade de percepção do traço de sonoridade, ainda em fase de alfabetização, como sendo a causa do registro trocado.

Quanto aos segmentos fricativos, segundo Lamprecht *et al.* (2004), os fonemas sonoros são adquiridos primeiro. Os alunos apresentaram uma ocorrência de /f/ para /v/ e quatro trocas de /s/ para /z/, o que, neste último caso, possivelmente se explica por uma generalização da regularidade contextual do /s/, que em contexto intervocálico deve ser grafado por <ss> ou <ç>, nunca <s>, ainda que muitos alunos, por desconhecerem a regra, apliquem uma regularização generalizada de <s> em todos os contextos. Assim, nesses casos, não se trataria apenas de uma dificuldade com o traço de sonoridade em si, mas também de uma possível interpretação de que o <s> sozinho já estaria representando o /s/, mesmo em contexto intervocálico.

O inverso, - registro de surda no lugar da sonora -, também se mostrou presente nos dados, porém com mais frequência que no subgrupo anterior, o que era esperado. Lamprecht e Fronza (*apud* LAMPRECHT *et al.*, 2004)

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

observaram que a estratégia de reparo mais utilizada com os segmentos plosivos é, de fato, a dessonorização, ou seja, a troca do fonema sonoro pelo surdo, justamente o que se mostrou mais frequente na intervenção. Observa-se que os alunos realizaram dezenove trocas entre grafemas que representam fonemas sonoros por grafemas que representam fonemas surdos. Observa-se que das dezenove trocas realizadas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /g/ e /k/, cinco entre / / por / /, quatro entre /z/ e /s/, três entre /d/ e /t/ e duas entre /b/ e /p/.

Assim sendo, os resultados da atividade diagnóstica contribuíram para perceber que cinco alunos da turma do 8º ano de escolaridade precisam conscientizar-se diante do uso de determinados grafemas em função dos fonemas que representam, isto é, necessitam retomar as relações fonêmico-grafêmicas mais básicas e regulares do PB, para que possam amenizar ou superar suas dificuldades de representação ortográfica. Diante disso, a professora-pesquisadora elaborou atividades reflexivas, em que os alunos pudessem, paulatinamente, assimilar a diferença que há entre os fonemas /p/ e /b/; /t/ e /d/; /k/ e /g/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /ʒ/ e /Z/; por fim, sintetizar sua reflexão, formulando a regra de uso dos grafemas que representam tais pares de fonemas, exercitando essa descoberta e automatizando essa aplicação em sua escrita diária.

Assim, a intervenção se deu da seguinte forma: todas as perguntas do bloco *Conceituando* foram elaboradas com o intuito de levar os alunos a perceber que há fonemas produzidos com os mesmos articuladores, no mesmo lugar e do mesmo modo, contudo, com diferença quanto à vibração das pregas vocais. As autoras acreditam, compactuando da opinião de estudiosos do ensino da ortografia, como Morais (2007) e Scliar-Cabral (2003), que, ao construírem conceito ortográfico, os alunos se tornam conscientes da troca grafêmica que fazem e, sobretudo, utilizam o recurso aprendido, que, no caso deste capítulo, se trata de verificação ou percepção tátil da vibração das

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

pregas vocais, até que venham conseguir registrar tais grafemas de forma automatizada.

### **Considerações finais**

A partir do processo de democratização do ensino, com a universalização do Ensino Fundamental, no início dos anos 70, tem-se repensado o processo de ensino e aprendizagem e buscado diferentes tipos de estratégias para trabalhar com uma nova clientela. Ainda se vê, contudo, nos dias atuais, uma prática que não alcança os avanços obtidos em muitas reflexões científicas e teórico-metodológicas. Preocupa-nos saber que, durante todo esse tempo, o ensino e a aprendizagem especificamente da norma ortográfica mostrou avanços pouco relevantes. Como afirma Morais (2007), um dos grandes pesquisadores da área,

Em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos (MORAIS, 2007, p. 13).

Em pleno século XXI, ainda há profissionais que acreditam que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conseqüentemente do ensino da norma ortográfica, ocorre de maneira espontânea, como se dá com a aquisição da fala. Conforme apresentado na Introdução deste capítulo, o objetivo geral deste trabalho foi verificar se alguns dos problemas de representação ortográfica cometidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental tinha relação direta com a ausência do desenvolvimento pleno da consciência fonêmica, o que se mostrou evidenciado, de modo a sinalizar a

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

relevância do trabalho com a CF na alfabetização, mas também ao longo de todo o processo de escolarização.

Por fim, vale ressaltar a importância de disseminar o desenvolvimento da consciência fonológica nos cursos de formação de alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa, como forma de garantir sólida formação quanto às relações entre grafemas e fonemas do PB aos professores.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BALL, E.; BLACHMAN, B. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? **Reading Research Quarterly**, n. 26, v. 1, p. 49-66, 1991.

BEILLEROT, J. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Ed.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus Editora, 2001. p.71-90.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. *In*: HEINIG, O. L.; FRONZA, C. de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Editora Edifurb, 2010. p. 187-205.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorising sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, n. 301, v. 5899, p. 419-421, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. São Paulo: **Revista USP**, v. 24, n.2, Jul/Dez. 1998.

CALFEE, R.; LINDAMOOD, P.; LINDAMOOD, C. Acoustic phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. **Journal of Educational Psychology**, v. 64, p. 293-298, 1973.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez atividades da pré-escola à segunda série. Temas sobre desenvolvimento. **Revispsi**, n. 7, v. 37, p. 14-20, 1998.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995a.

CARDOSO-MARTINS, C. Sensitivity to Rymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 808-828, oct./nov./dec., 1995b.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 65, p. 38-55, 1984.

COIMBRA, M. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 61-79, 1997.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GARCIA, T. M. **Reciclagem neuronal**: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário. 324 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GOLDFELD, M. **Fundamentos da fonoaudiologia**: linguagem. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

GOSWAMI, U.; BRYANT, E. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

LAMPRECHT, R. *et al.* **Aquisição fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LAMPRECHT, R. *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

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

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? *In*: SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de.; MELO, K. L. R. de. (Orgs.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J., *et al.* **Literacy training and speech segmentation**. *Cognition*, n. 24, p. 45-64, 1986.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. *In*: HULME, C.; JOSHI, R. M. **Reading and spelling: development and disorders**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 127-151, 1988.

NASCIMENTO, A. C. **Análise fonotática na produção textual escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental**: distinção entre sons vozeados e desvozeados. Três Lagoas: Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 110f. (Dissertação de mestrado profissional em Letras), 2015.

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

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, n. 11, v. 2, p. 207-212, Abr-Jun, 2009.

PONTE, J. P. **Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática**. Curitiba: Educar, n. 24, p. 37-66, 2004.

QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31- 43.

READ, C.; *et al.* **The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic reading**. **Cognition**, n. 24, p. 31-34, 1986.

REBELO, J. A. S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Portugal: Edições Asa, 1993.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SALLES, J. F. **O uso de rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2006.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

SAUSSURE, F. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SAUSSURE, F. **Sistema Scliar de Alfabetização** - Roteiros para o professor: 1º Ano. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SEB. Ministério da Educação. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem, - ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SPÍNDOLA, R. A.; PAYÃO, L. M. C.; BANDINI, H. H. M. Abordagem fonoaudióloga em desvios fonológicos fundamentada na hierarquia dos traços distintivos e na consciência fonológica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 180-189, abr-jun, 2007.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann Educational, 1975.

WALLACH, L.; *et al.* Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. **Journal of Educational Psychology**, n. 69, p. 36-39, 1977.

ZORZI, J. L. As trocas surdas/sonoras no contexto das alterações ortográficas. *In*: MARCHESAN, I. Q. (Org.) **Tópicos em Fonoaudiologia**. V. II, Editora Lovise, 1995.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **REFLEXÕES DIDÁTICAS COM BASE EM ANDAIMAGEM: DESVIO ORTOGRÁFICO DE <L> / <U> EM FINAL DE PALAVRAS**

Josiane Bastos de Souza

Luciana Sobral Bueno

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Os processos de leitura e escrita são desafios constantes enfrentados no ensino de língua portuguesa pelos docentes e discentes, principalmente se pensarmos na execução de tais processos com consciência e proficiência, pois, na prática escolar, temos encontrado dois opostos: a) a valorização de textos sem nenhum desvio ortográfico; e b) a naturalização da aprendizagem dos aspectos ortográficos, acreditando-se que esta ocorra de maneira não sistêmica, o que acarreta a presença de desvios ortográficos em aprendizes já no segundo segmento do ensino fundamental.

Nesta perspectiva, o ensino de ortografia, que, em sua maioria, mostra-se em caráter secundário, também apresenta a controvérsia de esperar um aprendiz competente e eficiente em aspectos que não lhe foram ensinados, ou se deram de maneira precária, sendo cada vez mais comum o professor, no exercício de sua função, deparar-se com desvios ortográficos cometidos pelos discentes em suas produções escritas, sem que ao menos o aprendiz tenha consciência da existência do erro.

Sabemos que diversas são as razões que podem acarretar um desvio ortográfico, como, por exemplo, o fato de o aluno ainda se apoiar na oralidade no momento da escrita, por desconhecer a regra contextual que solucionaria sua dúvida, por estar diante de um caso de hipercorreção ou contexto

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

competitivo, dentre outros. Neste sentido é imprescindível o docente conhecer e categorizar esses desvios para que possa auxiliar os aprendizes, de modo a propor atividades que os levem a refletir sobre sua escrita na resolução dos problemas. Nesse processo, é fundamental a interação entre professor e alunos, pois ainda são poucos os trabalhos voltados para metodologias de ensino que se relacionem à aprendizagem de ortografia colocando os aprendizes como sujeitos ativos de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e o professor como mediador desse processo.

O ensino de ortografia, em muitos espaços escolares, tem permanecido aquém de todos os avanços que os estudos linguísticos trouxeram nos últimos anos, como afirma Moraes (2008), ao ressaltar que o cenário do ensino da ortografia ainda se apresenta voltado, tradicionalmente, para a memorização, na qual não há reflexão sobre a sua constituição.

Os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira já apontavam, desde a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), e, mais modernamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), novos caminhos para o ensino-aprendizagem da ortografia. Tomando por base o que postulam os PCNs, o ensino de ortografia deve estar organizado de modo a possibilitar:

- i) a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafias, comparem com a escrita convencional e tome progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- ii) a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 1997, p. 85).

Diante do exposto, o ensino de ortografia, segundo os PCNs e reafirmado na BNCC, deve estar contextualizado no desenvolvimento da leitura e da

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

escrita, possibilitando que o discente se torne um indivíduo potente, com conhecimentos suficientes para superar as dificuldades ortográficas que surgirem ao longo do processo de escolarização. Em tempos atuais, o foco dos interesses linguísticos tem privilegiado o uso da língua, o que, segundo Roberto (2016), constitui algo bastante positivo, mas que, em contrapartida, “[...] marginaliza questões estruturais que precisam ser compreendidas para solucionar ou minimizar problemas que surjam nesse uso” (ROBERTO, 2016, p. 139). Dessa forma, o professor precisa ter um comportamento atuante no trabalho com a ortografia em sala de aula, posicionando-se como um facilitador, incentivador e motivador do processo de ensino-aprendizagem, e as atividades propostas, por seu turno, devem vislumbrar o aprendiz como protagonista.

A partir das orientações dos documentos oficiais aqui elencados no que diz respeito ao ensino da ortografia, bem como com as ideias defendidas por linguistas como Roberto (2018), Morais (2008), Wood (1976), Zaballa (1998), Vygotsky (2003) e Zimmerman (1989), visando a um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo, no que tange ao tema do presente trabalho, foram analisadas produções com registros ortográficos produzidas por um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Os sujeitos-participantes da pesquisa foram, em sua maioria, adolescentes e adultos jovens, com faixa etária entre 15 e 21 anos; em virtude disso, as atividades propostas envolveram a ludicidade e a criatividade, visando a um maior engajamento da turma.

As atividades tiveram início com a proposta de um ditado-diagnóstico que envolvia a utilização de <l> / <u> em final de palavras. Após análise inicial, desta primeira atividade, constatou-se a presença de desvios ortográficos, tornando-se, assim, alvo de análise para o corpus da pesquisa.

A partir de tais observações acerca dos desvios ortográficos nos materiais dos aprendizes, surgiram inquietações de como desenvolver propostas

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

didáticas que possibilitassem o avanço desse grupo, no que tange aos aspectos ortográficos, especificamente o uso de <l>/ <u> no final de palavras. Buscou-se, dessa maneira, que os aprendizes atuassem como agentes de seu processo de aprendizagem, interagindo com o professor mediador, a fim de refletirem acerca dos desvios ortográficos cometidos e das possíveis construções de regras ortográficas.

A fim de minimizar os problemas encontrados, foi proposta uma sequência didática<sup>1</sup> com base em andaimagem<sup>2</sup>. Assim, na elaboração das tarefas, cada atividade gerou um andaime para a realização da próxima. Os estudantes participaram ativamente durante todo o processo, refletindo sobre sua própria escrita e automonitorando seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou estudar e apresentar os desvios ortográficos do uso de <l>, <u> em final de palavras, detectados na turma, a fim de proporcionar atividades que oportunizassem situações de ensino que levassem os aprendizes a compreenderem as regras ortográficas. Sendo assim, a ortografia foi apresentada em um contexto específico, com o intuito de possibilitar o despertar do interesse dos aprendizes em escrever de maneira correta, reconhecendo a importância da sua escrita e refletindo sobre o sistema ortográfico, de forma a internalizarem as regras propostas, de modo consciente e explícito, em combate às práticas escolares mecânicas. Para tanto, as atividades ocorreram a partir de processos de andaimagem.

---

<sup>1</sup> No campo da educação, compreende-se sequência didática como uma série ordenada e articulada de atividades que compõem cada unidade temática (ZABALA, 1998).

<sup>2</sup> De acordo com Wood et al. (1976: 90), “essa andaimagem consiste essencialmente em o adulto controlar aqueles elementos da tarefa que estão, inicialmente, além da capacidade do aprendiz, desse modo, permitindo prestar atenção e só completar aqueles elementos que estão no alcance de sua competência”.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### **O ensino-aprendizagem de <l>/ <u> em final de palavras com base no processo de andaimagem (*scaffolding*)**

Como proposta de possíveis caminhos para o ensino-aprendizagem da ortografia de <l>/ <u> em final de palavras, priorizamos a ação-reflexão partindo do processo de andaimagem (*scaffolding*), proposto por Wood et al. (1976), que se baseia na estrutura em que o professor assume o papel de mediador, facilitador e motivador, e o sujeito aprendiz no papel de agente reflexivo, e, através da interação entre ambos, geram-se reflexões a fim de perceber as relações fonêmico-grafêmicas; entendendo que estas podem apresentar-se de forma regular e irregular. E que, por meio dessa interação, torna-se consciente se as aprendizagens ocorreram ou não.

Com base na teoria da andaimagem, proposta inicialmente pelos autores Wood et al. (1976), o fator principal é a interação entre os indivíduos. Neste sentido, há a presença de pelo menos dois indivíduos, sendo um mais experiente que o outro, denominando-se este de tutor. Na presente pesquisa, o tutor foi a professora-pesquisadora que interagiu com os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido,

[...] essa andaimagem consiste essencialmente em o adulto controlar aqueles elementos da tarefa que estão inicialmente, além da capacidade do aprendiz, desse modo, permitindo prestar atenção e só completar aqueles elementos que estão ao alcance de sua competência (WOOD et al., 1976, p. 90).

Dessa forma, ao utilizarmos a ideia de andaimagem no ensino de ortografia, o pressuposto assumido, na presente pesquisa, é que a professora atuará como mediadora/colaboradora/tutora, utilizando-se dos seus conhecimentos psicológicos e de seus conhecimentos cognitivos, a respeito de ortografia, para apoiar e proporcionar reflexões junto ao aprendiz, que, por sua vez, ampliará seus conhecimentos, conforme lhe forem sendo apresentados os andaimes.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Entretanto, antes de iniciarmos as ações de mediações didáticas, foi também considerada a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2003), diante do nosso público-alvo, jovens e adultos, tomando como pressuposto que os aprendizes já possuíam um vasto conhecimento prévio. Assim, com base em Vygotsky (2003), observamos os níveis de: a) desenvolvimento real, ou seja, focar e observar as tarefas que os aprendizes já conseguiam realizar sozinhos, sem o apoio da professora, utilizando-se de seus conhecimentos já internalizados; b) desenvolvimento potencial, focar nas aprendizagens em processo que poderiam ser realizadas com o apoio da professora-tutora.

Neste contexto, o processo de ensino aprendizagem por meio de andaimagem pode ocorrer através de diferentes eventos, segundo Wood et al. (1976), como o IRA (iniciação - resposta - avaliação), neste sentido, tomamos este evento IRA para desenvolver a presente pesquisa. Assim, iniciamos com uma atividade em que os sujeitos aprendizes apresentaram diferentes respostas e que nos possibilitou avaliarmos a necessidade de produção de ações de ensino-aprendizagem, servindo de diagnóstico e justificativa para a construção de uma sequência didática adequada, visando uma correção interativa e a continuação e avanço no processo de ensino de outras regularidades ortográficas.

Portanto, a opção de um ensino-aprendizagem voltado para a estratégia de andaimagem ocorre, nesta pesquisa, pelo fato dela se apresentar como uma estratégia eficaz, uma vez que valoriza os conhecimentos prévios ortográficos e a geração de inferências por parte dos aprendizes, tornando possível uma aprendizagem autorregulada, conforme definiu Zimmerman (1989), em que os aprendizes são “metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos e participantes em seus próprios processos de aprendizagem”.

Na prática, o trabalho com andaimagem no ensino da ortografia proporciona aos aprendizes a oportunidade de refletirem, construírem, questionarem, criarem com base em seus conhecimentos prévios e por meio

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

deles alcançarem outros conhecimentos ortográficos, como se seus conhecimentos fossem “degraus”, “pilares” para essa aquisição, como também para o amadurecimento da memorização de vocábulos.

### Análise de dados

Os dados aqui apresentados foram obtidos numa aula de língua portuguesa, com duração de 40 minutos, através de um ditado de palavras feito de forma presencial, havendo 16 alunos do segundo ano do Fundamental II, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). O contexto da pandemia no ano letivo de 2020 mostrou-se um grande desafio para esses aprendizes; a falta de um mínimo de aparato tecnológico, que lhes garantisse acesso às aulas *on-line*, e um maior contato com o professor, gerou defasagem de conteúdos. Diante disto, houve a necessidade de um trabalho sistemático com as questões ortográficas, de modo a minimizar as dificuldades no âmbito da escrita que se apresentaram.

Assim, solicitou-se aos aprendizes que escrevessem no caderno as palavras ditadas pelo professor, palavras estas que envolviam o uso de l/u ao final. Ressalta-se aqui que, de acordo com Moraes (2003), não se tratou de um ditado tradicional para o simples ensino da ortografia, mas que objetivou, de forma mais específica, as correspondências som-grafia.

Quadro 1 - Palavras que compuseram o ditado

|             |               |
|-------------|---------------|
| 1- pastel   | 9- mingau     |
| 2- troféu   | 10- quintal   |
| 3- cacau    | 11- céu       |
| 4- álcool   | 12- pincel    |
| 5- jornal   | 13- varal     |
| 6- bacalhau | 14- degrau    |
| 7- hospital | 15- respondeu |
| 8- girassol | 16- pesquisou |

Fonte: Dados da pesquisa



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Os aprendizes foram informados, no momento do ditado, de que o exercício desenvolvido tinha como finalidade apenas verificar o nível inicial de escrita, e que, de posse desses dados, atividades seriam desenvolvidas no intuito de aprimorá-la. Os alunos foram identificados pela sigla A, acrescida dos números de 1 a 16, conforme o total de sujeitos participantes. Assim, detectou-se que o uso do l/u em final de palavras precisaria de um trabalho mais sistematizado, a fim de minimizar os desvios detectados, o que pode ser verificado no quadro a seguir:

Tabela 1 - Desvios ortográficos envolvendo o l/u em final de palavras

| <b>Palavras</b> | <b>Identificação dos alunos que incorreram no desvio</b> | <b>Total de alunos apresentaram o desvio</b> |
|-----------------|--|--|
| Pastel          | A1, A2, A3, A4, A7, A9, A15, A16                         | 08   |
| Troféu          | A1, A8, A9, A12, A13                                     | 05   |
| Cacau           | A1, A2, A7, A9, A11, A12                                 | 06   |
| Álcool          | A1, A2, A3, A5, A6, A9, A11, A12, A14, A15, A16          | 11   |
| Jornal          | A2, A3, A4, A9, A13, A15, A16                            | 07   |
| Bacalhau        | A2, A3, A9, A11, A12, A16                                | 06   |
| Hospital        | A3, A4, A9, A12, A13, A16                                | 06   |
| Girassol        | A3, A4, A5, A9, A14, A15, A16                            | 07   |
| Mingau          | A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16     | 12   |
| Quintal         | A2, A3, A4, A9, A11, A12, A16                            | 07   |
| Céu             | A3, A4, A9, A13, A16                                     | 05   |
| Pincel          | A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A12, A15, A16            | 11   |
| Varal           | A3, A4, A7, A9, A12, A15, A16                            | 07   |
| Degrau          | A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A11, A15, A16                | 10   |
| Respondeu       | A1, A3, A4, A9, A16                                      | 04   |
| Pesquisou       | A1, A3, A4, A9, A16                                      | 04   |

Fonte: Dados da pesquisa

Tomando por base o que foi exposto na Tabela 1, percebe-se dificuldades dos aprendizes com o uso de l/u em final de palavras. Pode-se destacar, outrossim, que os desvios apontados foram evidenciados em menor número quando os aprendizes estão diante de verbos. No caso das demais palavras, a

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

incidência dos desvios se apresentou de forma mais expressiva, mesmo em palavras que, de certa forma, fazem parte do cotidiano deles, como é o caso de “álcool”, tão em evidência nesses tempos pandêmicos. Há que se ressaltar, também, o baixo desempenho apresentado pelos alunos identificados como A3, A4, A9 e A16, que pode ser justificado pelo fato de esses estudantes ainda se encontrarem em fase de alfabetização, mesmo frequentando classes de Fundamental II.

Por tudo o que foi exposto, elaboramos, como já mencionado aqui, uma sequência didática que se apresenta na seção seguinte, pautada em andaimagem, com o objetivo de minimizar os desvios detectados nesta fase de diagnose.

### **Desvios ortográficos verificados pós-análise**

Aprender a escrever não é tarefa fácil. Os aprendizes dispõem grande esforço cognitivo nessa tarefa, já que precisam aprender as propriedades do sistema de escrita alfabético, e, tão logo aprendam as relações entre som e letra, ainda têm um longo percurso até o aprendizado das normas ortográficas do português. Assim, durante todo esse processo, é comum a ocorrência de desvios ortográficos.

De acordo com Moraes (1998), a norma ortográfica do português é constituída por regularidades, ou seja, aquelas que são compreendidas através de princípios gerais, e por irregularidades, ou seja, aquelas que não têm nenhuma regra que as justifique.

Nas produções dos alunos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, nas quais analisou-se o uso do <l/u> em final de palavras e os desvios ortográficos detectados, segundo a classificação de Roberto (2018), estabeleceu-se a seguinte categorização:

a) desconhecimento metacognitivo em casos de regra dependente do conhecimento gramatical, no qual os aprendizes não aplicaram a regra de que

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

os verbos sempre são terminados com <u>; neste caso, provavelmente, o desvio foi motivado pelo fato de os alunos não conhecerem a classe gramatical da palavra. Exemplos: “respondel” (A1, A3, A4, A9, A16), “pesquisol” (A1, A3, A4, A9, A16). Assim, na sequência didática, foram propostas atividades que levassem o aluno a reconhecer a classe gramatical da palavra e elaborar, junto com o professor, a regra;

b) contexto competitivo: competição entre o <l> e o <u> em final de substantivos e adjetivos, desvio motivado pela semelhança do som. Exemplos: “pasteu” (A1, A2, A3, A4, A7, A9, A15, A16), “hospitau” (A3, A4, A9, A12, A13, A16), “céu” (A3, A4, A9, A13, A16). Em casos de contextos competitivos, atividades menmônicas são as mais aconselhadas para resolver esses desvios; entretanto, nos desvios abordados aqui, nesta pesquisa, as atividades foram feitas abordando-se o plural das palavras como auxílio.

Na seção seguinte, serão detalhadas as etapas da proposta de mediação didática elaborada com o objetivo de minimizar os desvios ortográficos detectados.

### **Proposta de mediação didática: atividades**

A fim de minimizar os desvios ortográficos detectados na fase de coleta de dados, foi elaborada uma sequência didática com base em andaimagem, com atividades reflexivas, criativas e lúdicas, buscando motivar o aprendiz a participar do que estava sendo proposto.

#### **ATIVIDADE 1**

**Título:** Vamos rimar?

**Objetivo:** Perceber que algumas palavras, apesar de terem sons semelhantes, são escritas de maneiras diferentes, com o <l> e o <u>.

**Recursos:** Texto motivador xerografado; Lápis de cor; Quadro branco.

**Tempo previsto:** 1h/aula.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

**Descrição da atividade:** Na sala de aula, distribui-se o texto xerografado entre os aprendizes, que estavam divididos em grupos de quatro componentes. Eles foram orientados a uma leitura inicial silenciosa, individual, e, após, uma leitura compartilhada. Em seguida, foram estimulados a perceber que algumas palavras do texto terminavam com o mesmo som. Num segundo momento, os aprendizes receberam a atividade sobre o texto lido, que foi realizada e discutida com todos. A construção das respostas foi feita de forma coletiva, com os próprios alunos percebendo e reconhecendo a regularidade no uso do <u> em final de verbos, formulando, conseqüentemente, a regra.

Figura 1 -Texto motivador e atividades

|   |
|---|
| <p>Jussara estava brincando com seus amigos. E chamou seu primo Samuel para participar.<br/>- A brincadeira é assim Samuel: eu falo uma palavra e você tem que me dizer uma rima com ela.<br/>Samuel gostou da brincadeira.<br/>- Eu começo! - disse Ana - a palavra é automóvel.<br/>-Imóvel - disse Jussara.<br/>-Samuel pensou, mas não conseguiu se lembrar de nenhuma palavra.<br/>-Não tem problema, na próxima você consegue - disse Jussara, que tal você começar?<br/>-Está bem! A palavra é jornal.<br/>-Pardal- disse Ana.<br/>-Degrau - disse Jussara.<br/>-Mingau - disse Samuel bem animado.<br/>-Varal - falou Jussara de novo.<br/>-Girassol - disse Lúcio que acabava de chegar.<br/>-Mas girassol não rima com pardal! Disse Ana.<br/>-Mas eu também quero brincar - respondeu Lúcio.<br/>-Se você quer brincar tem que dizer uma palavra que rima com... - pensou um pouco e falou: chapéu!<br/>-Pastel! - Lúcio tinha pensando rápido.<br/>-Muito bem! Isso mesmo, agora eu: carretel.<br/>-Pincel! - disse Ana<br/>-Céu! - disse Samuel<br/>-Troféu! - disse Lúcio.<br/>...<br/>Jussara e seus amigos passaram a tarde toda brincando.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• O professor proporá as seguintes ações:</li><li>a) Se você estivesse participando da brincadeira, que palavra você diria?</li><li>b) Pinte, no texto, todas as palavras que terminam com "L" ou "U".</li><li>c) Copie do texto todas as palavras que você marcou que indicam uma ação. Qual a classe gramatical essas palavras?</li><li>d) Essas ações estão acontecendo, já aconteceram ou vão acontecer?</li><li>e) O que você percebeu em relação à terminação destas palavras? (Espera-se que os alunos cheguem, nesse momento, à formulação da regra, de que todos os verbos que indicam ações que já aconteceram terminam com "U".</li></ul>  |

Fonte: Adaptado de <https://ensinarhoje.com/texto-para-completar-com-l-ou-u>.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### ATIVIDADE 2

**Título:** Caça-palavras

**Objetivo:** Identificar, de forma lúdica, a terminação das palavras que compõem o caça-palavras.

**Recursos:** Jogo de caça-palavras xerografado e Quadro branco.

**Tempo previsto:** 2h/aulas.

**Descrição da atividade:** Ainda organizados em grupos, em sala de aula, os aprendizes receberam as cartelas com o caça-palavras, que continha as palavras do texto que foram pintadas, mas que não representavam ações. Após atividade lúdica, o professor questionou se eles observaram a terminação das palavras que compunham o caça-palavras (eles deveriam perceber que todas terminavam em <u> ou <l>). Em seguida, foi solicitado pelo professor que os alunos lessem em voz alta as palavras e atentassem para o som final de cada uma delas (eles deveriam perceber que o som é semelhante). Assim, foi proposto um desafio aos aprendizes: foram questionados se sabiam quando se utilizava <u> ou <l> ao final das palavras. As hipóteses formuladas foram anotadas no quadro branco e copiadas para futura comparação com o que forem descobrindo no decorrer das aulas.

Apenas alguns grupos formularam hipóteses; seguem algumas delas:

“Substantivo escreve-se com <u> e adjetivo com <l>”. (Grupo 01)

“Os verbos são todos escritos com <u>”. (Grupo 02)

“As palavras que terminam com som aberto se escrevem com <l>, as com som fechado são escritas com <u>”. (Grupo 3).

“Adjetivos são escritos com <u> e substantivos são escritos com <l>”. (Grupo 4).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 2 - Caça-palavras

CAÇA PALAVRAS

Você deverá encontrar no CAÇA PALAVRAS as palavras que você pintou no texto, mas que não indicam ações.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | A | M | U | E | L | E | D | E | G | R | A | U | E |
| P | A | R | D | A | L | E | T | N | F | H | H | Y | P |
| Y | P | A | S | T | E | L | M | O | T | K | Q | E | J |
| E | O | E | J | A | V | J | M | I | N | G | A | U | U |
| H | A | I | P | I | N | C | E | L | A | A | L | O | I |
| T | R | O | F | É | U | E | Q | L | S | P | M | X | A |
| X | I | B | A | U | T | O | M | Ó | V | E | L | Q | S |
| V | A | R | A | L | I | I | E | Q | R | T | K | Y | O |
| G | I | R | A | S | S | O | L | I | L | A | M | T | A |
| Y | U | H | G | X | I | C | H | A | P | É | U | Q | E |
| J | O | R | N | A | L | I | M | Ó | V | E | L | N | I |
| C | A | R | R | E | T | E | L | J | B | O | O | G | M |
| L | G | W | H | Y | E | O | C | É | U | I | E | P | B |
| D | M | C | J | M | V | Y | A | U | E | U | Z | I | S |

|           |        |          |
|-----------|--------|----------|
| imóvel    | mingau | chapéu   |
| Samuel    | pastel | jornal   |
| automóvel | pincel | pardal   |
| troféu    | varal  | carretel |
| girassol  | degrau | céu      |

Fonte: Dados da pesquisa

### ATIVIDADE 3

**Título:** Pluralizando as palavras

**Objetivo:** Conhecer, refletir e descobrir as regularidades das palavras em <l>/<u> em final de palavras.

**Recursos:** Cartelas em papel cartão e Quadro branco.

Tempo previsto: 2h/aulas.

**Descrição da atividade:** Ainda organizados em grupos, em sala de aula, os aprendizes receberam cartelas com uma tabela em papel cartão, na qual deveriam escrever todas as palavras da atividade 2. Em seguida, foi formado o plural das palavras utilizadas na atividade anterior, explicitando como foi feita a formação do plural. Os aprendizes foram estimulados a refletir sobre a atividade para observação das regularidades e consequente formação da regra. A professora mediou todo o processo, questionando sobre o que eles

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

notaram com a execução da atividade. Conseqüentemente, a docente escreveu a regra, com as palavras dos alunos<sup>3</sup>.

Figura 3 -Pluralizando as palavras

| PALAVRA   | PLURAL          | FORMAÇÃO DO PLURAL                   |
|-----------|-----------------|--------------------------------------|
| degrau    | Ex.: degraus    | Acrescenta-se "s"                    |
| automóvel | Ex.: automóveis | Retira-se o "l" e acrescenta-se "is" |
| pastel    |                 |                                      |
| pardal    |                 |                                      |
| mingau    |                 |                                      |
| Samuel    |                 |                                      |
| pincel    |                 |                                      |
| carretel  |                 |                                      |
| jornal    |                 |                                      |
| troféu    |                 |                                      |
| céu       |                 |                                      |
| imóvel    |                 |                                      |
| girassol  |                 |                                      |
| varal     |                 |                                      |
| chapéu    |                 |                                      |

Fonte: Dados da pesquisa

### ATIVIDADE 4

**Título:** Soletrando

**Objetivo:** Incentivar e motivar os aprendizes, almejando a ampliação do vocabulário e ortografia correta das palavras, a partir de uma competição saudável com os colegas de classe.

**Recursos:** Folha xerografada com as regras da competição.

**Tempo previsto:** 2h/aulas.

---


<sup>3</sup> Palavras que formam o plural acrescentando-se <s> são escritas com <u>. Palavras que fazem o plural com <is> são escritas com <l>.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

**Descrição da atividade:** Os aprendizes, em sala de aula e individualmente, foram convidados a participar da atividade; para tanto, receberam uma folha com as regras do jogo, que foram discutidas juntamente com a turma. Todas as palavras do soletrando incluíam palavras escritas com <l>/<u> em final de palavras. Logo após, foi sorteado o aprendiz que iniciaria o jogo; ele deveria escolher o número da ficha que continha uma palavra; a professora leu a palavra para que o aprendiz soletrasse a sua grafia, e assim foi feito com os demais alunos. Quem não acertasse saíria do jogo, e, em caso de empate, o jogo seguiria com rodadas extras até terminar, com um único vencedor. Observação: esperava-se que os alunos aplicassem o que aprenderam nas atividades anteriores sobre o uso do <l>/<u> em final de palavras.

Figura 4 -Soletrando



**REGRAS DO SOLETRANDO**

- 1 – A professora fala a palavra;
- 2 – O aluno repete a palavra da Professora;
- 3 – O aluno soletra a palavra e no final fala a palavra inteira;
- 4 – Se o aluno não ouvir corretamente a palavra a Professora deverá falar a palavra até 3 vezes;
- 5 – O aluno tem o direito de pedir o jurado o significado da palavra;
- 6 – O aluno tem o direito de pedir o jurado para aplicar a palavra em uma frase;
- 7 – O aluno ao iniciar a soletração da palavra não pode voltar corrigindo-a;
- 8 – Se um dos alunos errarem o mesmo será eliminado.
- 9- Vencerá o concurso o candidato que na final conseguir soletrar todas as palavras corretamente.

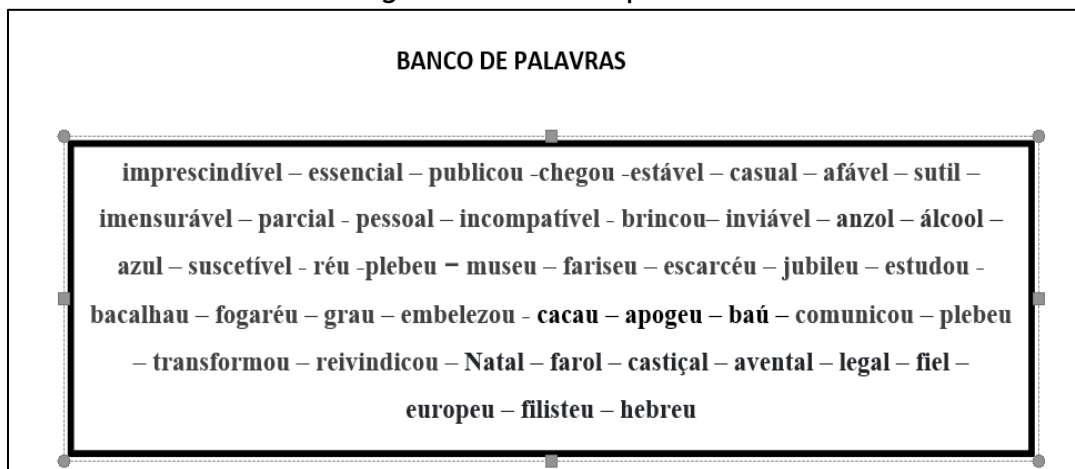
Fonte: Adaptado de <http://www.jnsdompedro.seed.pr.gov.br>



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 5 - Banco de palavras



Fonte: Dados da pesquisa

### ATIVIDADE 5

**Título:** Mapa mental

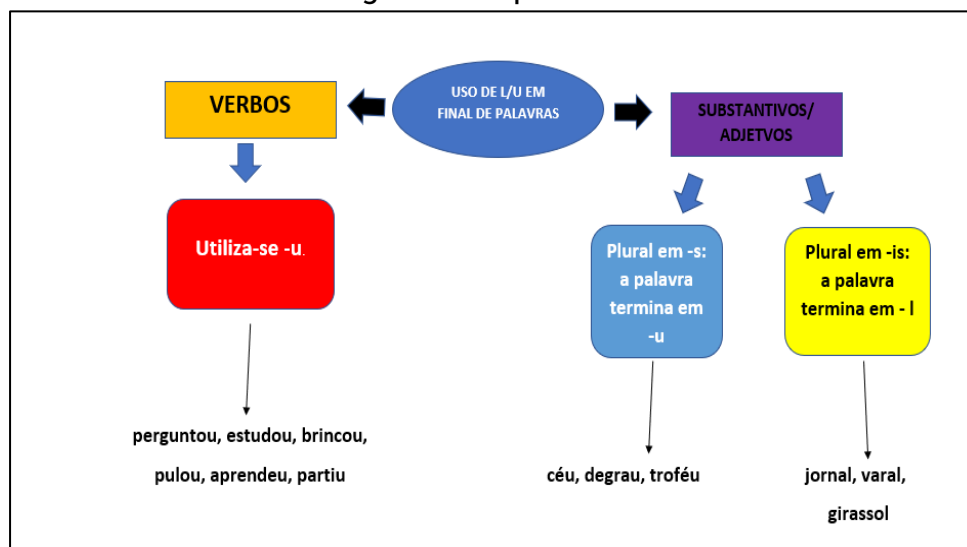
**Objetivo:** Formular, a partir das regularidades descritas nas atividades, um Mapa Mental sobre a grafia de <l>/<u> em final de palavras.

**Recursos:** Quadro branco e Caderno.

**Tempo previsto:** 1 h/aula.

**Descrição da atividade**

Figura 6 - Mapa mental



Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

A professora voltou às hipóteses formuladas pelos alunos nas atividades 1 e 3, para que fosse feita uma leitura, comparando com as novas descobertas. A partir das regras formuladas, elaboraram junto com ela um Mapa Mental para auxílio na escrita.

Os aprendizes demonstraram grande satisfação em poder participar de atividades diferenciadas no que diz respeito ao estudo da ortografia de forma sistematizada, criativa e reflexiva. Apontaram, outrossim, que aprenderam muito com tudo o que foi desenvolvido e solicitaram novas atividades ortográficas que seguissem o mesmo padrão das desenvolvidas aqui, neste trabalho.

### Considerações finais

Neste artigo, intencionamos apresentar evidências de que os aprendizes, já no ensino Fundamental II, ainda apresentam desvios ortográficos quanto ao uso de <l>/<u> em final de palavras. Para tanto, analisamos produções de aprendizes em que houve a presença de desvios ortográficos classificados como sendo oriundos de: (i) desconhecimento metacognitivo em casos de regra dependente do conhecimento gramatical; ou (ii) contexto competitivo: competição entre o <l> e o <u> em final de substantivos e adjetivos, desvio motivado pela semelhança do som, conforme Roberto (2018).

Neste sentido, propusemos atividades de ação-reflexão para o ensino-aprendizagem da ortografia de <l>/ <u> no final de palavras, através do processo de andaimagem (*scaffolding*), proposto por Wood et al. (1976), que baseia-se na estrutura em que o professor assume o papel de mediador, facilitador e motivador, e o sujeito aprendiz no papel de agente reflexivo, e, através da interação entre ambos, gera-se reflexões a fim de perceber as relações fonêmico-grafêmicas, entendendo que estas podem apresentar-se de forma regular e irregular. E que, através dessa interação, torna-se consciente se as aprendizagens ocorreram ou não, como já foi explicitado nesta pesquisa.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Desta forma, elaborou-se uma sequência didática com a utilização de diferentes atividades didáticas com base em andaimagem no ensino da ortografia, objetivando proporcionar aos aprendizes a oportunidade de refletirem, construir, questionarem, criarem com base em seus conhecimentos prévios, e por meio deles alcançarem outros conhecimentos ortográficos, como se seus conhecimentos fossem “degraus”, “pilares” para essa aquisição, assim como também para o amadurecimento de memorização de vocábulos.

A partir da análise de dados da nossa pesquisa, percebemos a evidência que muitos aprendizes não estão se apropriando de forma consciente, reflexiva e explícita de aspectos que tangem a ortografia, haja vista os resultados obtidos na diagnose inicial, da qual os aprendizes participaram, que demonstraram que seus conhecimentos ortográficos quanto ao uso de <l>/<u> em final de palavras, ainda no Ensino Fundamental II, não foram totalmente compreendidos e internalizados.

Tomando consciência de que os atos de aprender a escrever não são tarefas fáceis, a professora-mediadora aprofundou-se nos conhecimentos do sistema ortográfico da língua portuguesa e elaborou atividades para trabalhar com os desvios ortográficos de diferentes naturezas, ou seja, regulares e não regulares. Já os aprendizes participantes desta pesquisa dispensaram grande esforço cognitivo nas tarefas quanto às normas ortográficas apresentadas. Assim, foram propostas cinco atividades dentro da sequência didática: 1- Vamos rimar?, com objetivo do aprendiz perceber que algumas palavras, apesar de terem sons semelhantes, são escritas de maneiras diferentes, com o <l> e o <u>; 2- Caça-palavras, com o objetivo de identificar, de forma lúdica, a terminação das palavras que compõem o caça-palavras; 3- Pluralizando palavras, para levar a conhecer, refletir e descobrir as regularidades das palavras com <l>/<u> em final de palavras; 4- Soletrando, a fim de incentivar e motivar os aprendizes, almejando a ampliação do vocabulário e ortografia correta das palavras, a partir de uma competição saudável com os colegas de

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

classe; 5- Mapa mental, para que o aprendiz seja capaz de formular, a partir das regularidades descritas nas atividades, um mapa mental acerca da grafia de <l>/<u> em final de palavras.

Concluimos que foi possível perceber a aquisição de segurança e avanços significativos por parte dos sujeitos aprendizes em cada etapa desenvolvida, demonstrando resultados significativos e satisfação em poderem participar de atividades diferenciadas no que diz respeito ao estudo da ortografia de forma sistematizada, criativa e reflexiva. Apontaram, outrossim, que aprenderam muito com tudo o que foi desenvolvido e solicitaram novas atividades ortográficas que seguissem o mesmo padrão das desenvolvidas aqui, neste trabalho.

Neste sentido, ressaltamos a importância de se priorizar o ensino de ortografia nos espaços escolares de forma contextualizada, reflexiva, explícita e sistemática, e que os diferentes aspectos, como a natureza dos desvios ortográficos, os conhecimentos prévios e diferentes ritmos de aprendizado dos aprendizes e as variações linguísticas, sejam colocados em pauta para a construção de um ensino-aprendizagem do sistema ortográfico.

Por fim, ressaltamos a urgência de investimentos em políticas públicas de formação continuada dos docentes quanto às regularidades, para que o ensino de ortografia não seja mais genérico e que seja estabelecida uma pedagogia culturalmente sensível, na qual o aprendiz seja visto como um sujeito potente no processo de ensino-aprendizagem. Esperamos que esta investigação seja um potencializador para abrir caminhos para outras pesquisas que se direcionem ao ensino de ortografia de maneira a contemplar e oferecer aos aprendizes a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos, bem como refletirem sobre o sistema linguístico e o processo de aquisição de normas ortográficas.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf).  
Acesso em: 11 abr 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ENSINAR HOJE: **Atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Disponível em:  
<https://ensinarhoje.com/texto-para-completar-com-l-ou-u>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: parábola Editorial, 2018.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Regras do Soletrando. Disponível em:  
[http://www.jnsdompedro.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/13/1230/13/arquivos/File/arquivos%20de%20texto/REGRAS\\_SOLETRANDO.pdf](http://www.jnsdompedro.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/13/1230/13/arquivos/File/arquivos%20de%20texto/REGRAS_SOLETRANDO.pdf). Acesso em: 1 mai. 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WOOD, D; BRUNER, J; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. In: **Journal of child Psychology and Psychiatry**, 1976, v. 17, pp. 89-100.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 1989, 81(3), 329-339.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS RÓTICOS NO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Isabela Pereira Dias Esperança

Angela Marina Bravin dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A apropriação do sistema de escrita ainda se constitui em um dos desafios para o professor alfabetizador, já que se trata de um processo que exige habilidades específicas relacionadas à aprendizagem, não sendo, pois, espontâneo. Espera-se, de acordo com a Base Comum Curricular (BNCC), que conhecimentos ortográficos sejam construídos durante o Ensino Fundamental a partir de reflexões sobre a língua, sobre conceitos e regras que a formulam. Segundo esse documento oficial, ao fim do Ensino Fundamental, os estudantes devem estar preparados para analisar as relações regulares ou irregulares que existem entre fonemas e grafemas, bem como, saber utilizar esses conhecimentos na prática escrita (BRASIL, 2018). Logo, uma professora deve procurar uma resposta quando, durante uma aula de Língua Portuguesa, uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental pergunta-lhe se a palavra *cachorro* escreve com uma ou duas letras *r*. Constituem situações como esta um dos desafios que o professor se defronta cotidianamente em sala de aula, quando é necessário descobrir novos modelos pedagógicos que ofereçam suporte e orientação ao trabalho docente para o aperfeiçoamento ou o domínio da escrita pelos estudantes de todas as etapas de escolarização.

Desafios que exigem do docente soluções para os desvios ortográficos frequentemente realizados pelos alunos nas atividades escritas. Nesse

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

contexto, é imprescindível que sejam trabalhados conhecimentos no âmbito da fonética e fonologia, reconhecendo que esses fenômenos estão intimamente ligados à apreensão do funcionamento linguístico da Língua Portuguesa, e, assim, relacionados à prosódia, à ortoepia e à ortografia. Simões (2016) acrescenta que se constatou nas classes de alfabetização que muitas das dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem da língua decorrem significativamente do desconhecimento docente de algumas particularidades do sistema linguístico, apontando a necessidade de aperfeiçoamento profissional.

Cabe aos professores, portanto, buscar conhecimentos e metodologias que auxiliem a formação de competências e habilidades linguísticas dos seus discentes. É o que asseguram os documentos oficiais para educação do país. A BNCC exige, entre as habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, e, em caráter de formação permanente, a aprendizagem de conhecimentos fundamentais que possibilitem ao educando o domínio de seu sistema linguístico: “O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade.” (BRASIL, 2018, p. 141).

### **A tarefa docente**

Aponta Morais (2014, p. 27) que, de maneira geral, os educadores “enxergam a escrita como mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada”. Segundo ele, o problema aparece, porque erroneamente se deduz que a apreensão da escrita não exige dos alunos compreensões dos princípios conceituais da língua, e, por isso, não se focaliza a percepção de uma correspondência grafema-fonema. Simões (2016) associa a compreensão dos mecanismos da língua como estratégia necessária para sua adequação ao registro padrão não só em

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

benefício de maior comunicabilidade, mas também em benefício de uma prática de escrita mais consciente.

A aprendizagem não é simples processo de acumulação de informações. Trata-se de relações complexas, em que o educando na apreensão de conteúdos relacionados a letras e sons precisa reconstruir seu modo de pensar (MORAIS, 2014). As novas teorias da psicogênese<sup>1</sup> da escrita, esclarecem que:

[...] um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA<sup>2</sup>, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito. (MORAIS, 2014, p. 53)

Conhecimentos que surgem a partir de reflexões orientadas pelo professor em sala de aula, em que se estimule o educando a indagar e formular suas próprias respostas como “o que a escrita representa?”, e, ou ainda, “como a escrita cria representações /notações?”, esses questionamentos sobre a escrita devem ser incentivados, afirma Moraes (2014, p. 53).

A teoria da psicogênese da escrita considera que a escrita alfabética não se trata de um código em que estão transpostos graficamente os fonemas, mas de um sistema notacional ou de representação da escrita. Assim, se compreendemos a escrita como código, “colocamos, em primeiro plano, as capacidades de discriminação visual e auditiva, embora a aprendizagem da escrita alfabética envolva, sobretudo, a compreensão de propriedades conceituais” (SILVA; SEAL, 2012, p. 7). Dessa maneira, a metodologia mecânica, copista, reprodutiva de sala de aula através dos métodos tradicionais é substituída, neste paradigma pedagógico, por uma escrita espontânea onde o

---

<sup>1</sup> Teoria proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) inspirada em estudos de Piaget, “busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos” (MORAIS, 2014, p. 53).

<sup>2</sup> SEA- Sistema de Escrita Alfabética.



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

aprendiz é capaz de elaborar e articular o conhecimento sobre as regras constituintes do sistema linguístico (PICOLLI; CAMINI, 2013).

Não há que se confundir, portanto, a expressão “escrita espontânea” com ausência do processo de aprendizagem, como no caso da oralidade que se adquire de fato espontaneamente. O aprimoramento da escrita ocorre através de uma conscientização metalinguística desenvolvida de forma sistematizada (ROBERTO, 2016). No intuito de possibilitar reflexões, afirma Roberto:

Um professor que encara o processo de aprendizagem da escrita como da mesma natureza que o da aquisição da linguagem oral se exime da responsabilidade do trabalho consciente de mediação entre o conhecimento que os alunos trazem consigo e o conhecimento que eles precisam para dominar a leitura e a escrita adequadamente. (ROBERTO, 2016, p. 141).

Estudos e pesquisas sobre a psicogênese da escrita apontam que o processo para sua aquisição e domínio atravessam diferentes etapas no percurso educacional do estudante (MORAIS, 2014). O educador, portanto, deve conhecer e saber articular essas etapas em seu planejamento pedagógico, levando em consideração o desenvolvimento e as aptidões do educando em cada fase. Segundo Simões (2006, p. 14), o docente deve em sua tarefa ter como meta principal “criar esquemas facilitadores do entendimento dos mecanismos da língua, com vistas a gerar prazer no contato com a informação linguística”.

Este trabalho mostra justamente uma mediação didática que busca criar tais esquemas. As atividades da mediação foram aplicadas a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado do Rio de Janeiro. Compreendemos a importância de pesquisas realizadas em contexto escolar com a aplicação de metodologias que se baseiam em intervenções reais para estudo a partir de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, procedemos, em um primeiro momento, a uma avaliação diagnóstica para identificar os equívocos linguísticos relacionados ao emprego dos róticos, visando traçar o

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

planejamento didático necessário para a mediação; em um segundo momento, aplicamos as atividades elaboradas com o propósito de sanar as dificuldades encontradas.

### Os róticos

Os róticos, segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), compreendem uma classe de segmentos que representam os sons do *r*. No Português Brasileiro (PB), são classificados, segundo o tipo de obstrução produzida no trato vocal, como fricativos, tepe ou aproximantes. Esclarecem Seara, Nunes e Lazzarotto- Volcão (2011, p. 55) sobre os aspectos dos róticos que iremos abordar: “Os dois sons de ‘r’ que o PB distingue são muitas vezes chamados de vibrante simples (o tepe ou r fraco) que aparece na palavra ‘caro’, e de vibrante múltipla (a vibrante propriamente dita ou r forte) que aparece na palavra ‘carro’.”

É necessário que o aluno saiba distinguir o *r forte* do *r fraco* do PB, bem como os demais fonemas<sup>3</sup> constituintes da língua Portuguesa, para compreender eficientemente as correspondências grafêmico-fonológicas que serão desenvolvidos ao longo do seu percurso escolar:

Ao entender o funcionamento alfabético da escrita, a criança começa a analisar a relação entre fala e escrita e descobre que ela não é direta e que uma letra pode ter vários sons, assim como um som pode ser representado por várias letras. Em razão disso, considera-se que a ortografia pode ser tomada como um objeto de reflexão, uma vez que o sistema é organizado por regras sobre as quais os alunos devem constantemente refletir e explicitá-las. (MONTEIRO, 2008, p. 32).

---

<sup>3</sup> “A língua se estrutura a partir de um conjunto de sons tipo chamados fonemas. [...] Os fonemas são unidades mínimas não significativas, mas distintivas, ou seja, unidades que distinguem as formas da língua” (SIMÕES, 2006, p. 20).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Destaca Bechara (2001, p. 95) que, segundo as normas ortográficas do PB, adota-se o dígrafo *rr* na escrita, somente quando, entre vogais, representa o mesmo som produzido pelo *r* em posição inicial na palavra, som que identificamos como *r forte*, presente nas palavras *roda* e *carro*. Portanto, além de saber reconhecer a diferença entre os sons vocálicos *r fraco* e *r forte*, o aluno deve compreender as normas que compõem a escrita da Língua Portuguesa, já que a letra *r* representando o *r forte* também ocorre entre consoante-vogal como na grafia da palavra *honra*, por exemplo.

Os desvios irregulares no uso de *r/rr* na escrita dos estudantes que estamos investigando neste trabalho são classificados como erros relacionados ao domínio do sistema ortográfico (MONTEIRO, 2008). Aponta Monteiro (2008, p. 87-88), citando estudos de vários pesquisadores, que, desde o início do processo de alfabetização e aquisição da escrita, os estudantes já conseguem perceber a diferença entre o *r fraco* e o *r forte*, facilitando a grafia do *r fraco* e do *rr intervocálico*. A autora categoriza, portanto, esses equívocos dos alunos como relacionados à correspondência regular contextual:

As correspondências regulares contextuais são aquelas em que o contexto ajuda a definir qual a letra ou sequência de letras a ser utilizada, ou seja, o uso de um grafema pode ser definido a partir da observação do contexto na palavra. (MONTEIRO, 2008, p. 85-86).

Monteiro (2008, p. 44) apresenta um quadro de equívocos ortográficos mais comuns encontrados na escrita dos alunos em que se verifica a não aplicação da grafia adequada a determinado contexto de uso, ou desconhecimento das normas ortográficas para registro escrito:

Quadro 1 - Equívocos mais encontrados nas escritas do Ensino Fundamental.

| CONTEXTO         | EQUÍVOCOS | ORTOGRAFIA PADRÃO |
|------------------|-----------|-------------------|
| Inicial          | Rrato     | Rato              |
| Intervocálico    | Corendo   | Correndo          |
| Pós- consonantal | Enrolou   | Enrolou           |

Fonte: Adaptado de Monteiro (2008, p. 44).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Somado aos casos apontados por Monteiro (2008), encontramos, nos resultados obtidos na atividade diagnóstica aplicada ao público-alvo desta pesquisa, uma situação mais incomum de ocorrer: a dificuldade de alguns dos alunos em aprender o registro do *r fraco* intervocálico, como verificado na próxima seção.

### A avaliação diagnóstica

A dúvida de uma aluna do 6º ano relativa à escrita da palavra *cachorro* levou à aplicação, na mesma aula, de um ditado de palavras com *r* e *rr* em diferentes situações de uso, a fim de averiguar se os alunos tinham consciência do emprego desses grafemas. Não explicitamos para a turma os objetivos da atividade para que a escrita ocorresse de maneira mais espontânea possível.

Quadro 2 - Ditado ortográfico aplicado

**Rápido - Aranha - Genro - Cachorro - Enrolar - Furioso**  
**Rússia - Barriga - Caro - Correr - Honra - Roxa - Garrafa**  
**Barato - Carrancudo - Enrugado - Verruga - Guelra**  
**Pirralho - Quero - Indagarão - Chimarrão**

Fonte: Dados da pesquisa

Apareceram tanto no primeiro ditado, quanto na atividade diagnóstica seguinte, outros equívocos de escrita de maneira generalizada entre os alunos, demonstrando a necessidade de propostas pedagógicas adequadas para a segunda fase do Ensino Fundamental a fim de sanar esses desvios. A turma de 6º ano, público-alvo desta investigação, constituiu-se de 36 alunos matriculados, dos quais 23 entregaram a folha de resposta. Desse grupo, somente 2 alunos acertaram todas as palavras. A seguir os dados apresentados:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Quadro 3 - Equívocos apresentados pelos alunos do 6º ano.

| Equívocos | Quantitativo |
|-----------|--------------|
| Rrápido   | 1            |
| Arranha   | 1            |
| Genrro    | 8            |
| Cachoro   | 1            |
| Enrrolar  | 2            |
| Bariga    | 1            |
| corer     | 2            |
| honrra    | 3            |
| garafa    | 1            |
| barrato   | 3            |
| carancudo | 6            |
| enrugado  | 6            |
| veruga    | 10           |
| guelrra   | 7            |
| piralho   | 6            |
| querro    | 2            |
| chimarão  | 10           |

Fonte: Dados da pesquisa

Após uma maior leitura sobre métodos de avaliação de escrita resolvemos fazer um novo diagnóstico conforme a sugestão de Moraes (2014, p. 173), que propõe textos ditados “a fim de evitar artificializações na pronúncia de quem dita, que poderiam impedir-nos de ver o que os alunos, de fato, sabem sobre regularidades da norma ortográfica”. Assim, utilizando algumas palavras do ditado anterior, agora elaborado em forma de texto, realizamos outra atividade diagnóstica, porém, aplicada a uma outra turma de 6º ano da escola.

Quadro 4 - Texto elaborado para o ditado.

### O cachorro e a aranha

Um cachorro furioso colocou uma aranha para correr. Ela subiu muito rápido pela teia, no caminho enrolou seu fio na barriga de uma mosca roxa e depois se escondeu dentro de uma garrafa cara. O cão ficou carrancudo não queria deixar barato. Era uma questão de honra pegar a aranha horrorosa. A aranha ficou escondida tanto tempo que ficou enrugada e com verruga.

Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

A outra turma investigada de 6° ano possui 34 alunos, destes, 22 alunos entregaram suas folhas de respostas. Ao analisar as avaliações das duas turmas foi detectado que muitos alunos não se apoiavam em nenhuma regra de escrita ainda que equivocada, eram capazes de escrever *cachoro*, e em seguida, grafar corretamente *garrafa*, ou ainda, adotar *enrolou* e depois acertar com a palavra *enrugada*. As palavras menos comuns aos alunos foram as que tiveram mais erros de escrita. A seguir os dados quantitativos da classe:

Quadro 5 - Equívocos apresentados pelos alunos do 6° ano.

| Equívocos | Quantitativo |
|-----------|--------------|
| cachoro   | 1            |
| Arranha   | 2            |
| corer     | 1            |
| enrolou   | 4            |
| bariga    | 3            |
| garafa    | 2            |
| carra     | 1            |
| carancudo | 2            |
| querria   | 2            |
| barrato   | 3            |
| honrra    | 10           |
| hororosa  | 5            |
| enrrugada | 10           |
| veruga    | 4            |

Fonte: Dados da pesquisa

Relacionados os dados, evidenciando uma necessidade de intervenção pedagógica, partimos para elaboração da mediação didática que auxiliasse os educandos no domínio ortográfico de *r/rr*.

### A mediação didática aplicada

Dividimos o planejamento da mediação em quatro etapas para que ocupassem quatro aulas de Leitura e Produção de Texto.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### 1ª Etapa

No primeiro momento, levamos para os alunos a brincadeira trava-línguas para incentivar a percepção das diferenças entre som e escrita de *r/rr* em língua portuguesa. Essa atividade pretendeu, a partir de uma brincadeira, estimular a reflexão sobre a língua, sua pronúncia e escrita. O professor pode escrever as frases no quadro, ou, ainda, entregá-las impressas para a realização da leitura. Deve-se deixar os estudantes lê-las algumas vezes para levantarem hipóteses de pronúncia. Depois de um tempo, devem-se repetir as frases pausadamente para que eles acompanhem a leitura. Optamos por escrever os trava-línguas no quadro branco para que os alunos copiassem o texto, pretendendo que, desde a transcrição para o caderno, tivessem atenção para a escrita.

Quadro 6 - Trava- línguas.

1) Desafio: será que somos capazes de repetir os trava-línguas sem errar?

**O rapto do rato**

Em rápido rapto, um rápido rato raptou três ratos sem deixar rastros.

**A rainha raivosa**

O rato roeu a roupa do rei do Roma.

Rainha raivosa rasgou o resto.

**Aranha na jarra**

Debaixo da cama tem uma jarra.

Dentro da jarra tem uma aranha.

Tanto a aranha arranha a jarra.

Como a jarra arranha a aranha.

**O rato amarelo**

O maroto rato amarelo roeu rápido a rolha roxa da garrafa de rum do barrigudo Rei Rafael, da Rússia.

O rei furioso atirou-o à parede dura e o rato, arrependido, correu para o buraco.

Fonte: <https://trava-linguas.abccrianças.com/trava-linguas-com-a-letra-r>

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### 2ª Etapa

Após a atividade com o trava-língua, distribuímos cópias com as atividades para que os alunos refletissem sobre a relação grafema/fonema. Outros exercícios procuraram associar a correspondência escrita/significado a fim de que compreendessem a importância do conhecimento ortográfico. Pretendemos estimular a turma à participação. Esperava-se que fizessem perguntas e anotassem no quadro as respostas para que todos compartilhassem suas conclusões.

Figura 1 - Atividade aplicada

NOME: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

1) Vamos responder algumas perguntas sobre os trava-línguas que copiamos no caderno:

a) As palavras "arranha" e "aranha" são muito parecidas. Qual é a diferença de escrita entre elas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Em quais outras palavras do trava-língua o som da letra "r" é igual ao da palavra "aranha"?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Em quais outras palavras do trava-língua o som da letra "r" é igual ao da palavra "arranha"?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) O som da letra "r" da palavra "rato" é igual ao som do "r" de "aranha" ou do som de "r" de "arranha"? Quais outras palavras do trava-língua que começam com "r" e tem esse mesmo som?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) Tem alguma palavra nos trava-línguas que comece escrita com "rr"? Você conhece alguma palavra escrita que inicie com "rr"?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f) Vamos preencher o quadro com as palavras de diferentes sons de "r" do trava-línguas:

| Palavras do trava-línguas com som "r fraco" de aranha | Palavras do trava-línguas com som "r forte" de arranha |
|---|--|
|   |  |
|   |  |
|   |  |
|   |  |
|   |  |
|   |  |
|   |  |

Fonte: Dados da pesquisa





# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 2 - Atividade aplicada

2) Observe as imagens a seguir e complete com R ou RR:

|   |                              |
|---|------------------------------|
|    | Este ca__o é muito ca__o.    |
|    | A a__nha a__nha a criança.   |
|    | Eu mo__o no mo__o do alemão. |
|    | A nossa te__a te__á futuro?  |
|  | ca__eta                      |
|  | ca__eta                      |
|  | ca__inho                     |
|  | ca__inho                     |

Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 3 - Atividade aplicada

1) Vamos agora procurar no dicionário o significado das palavras abaixo, e escrever no quadro:

|         |          |
|---------|----------|
| caro    | carro    |
|         |          |
| aranha  | arranha  |
|         |          |
| moro    | morro    |
|         |          |
| careta  | carreta  |
|         |          |
| carinho | carrinho |
|         |          |

CONCLUSÃO: Observando os pares de palavras acima, o que podemos concluir a respeito do uso do “r” e do “rr” na escrita?

\_\_\_\_\_

E a pronúncia que fazemos com “r forte” ou “r fraco” muda o sentido da palavra como, por exemplo, em carinho e carrinho?

\_\_\_\_\_

2) Procure no dicionário palavras que:

| Iniciem com RR | Apresentem a letra R entre vogais | Apresentem as letras RR entre vogais | Apresentem a letra R após consoante | Apresentem as letras RR após consoante |
|----------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
|                |                                   |                                      |                                     |  |
|                |                                   |                                      |                                     |  |
|                |                                   |                                      |                                     |  |

a) Quais casos encontramos no dicionário?

- Palavras que iniciam com RR
- Palavras que apresentam a letra R entre vogais
- Palavras que apresentam as letras RR entre vogais
- Palavras que apresentam a letra R após consoante
- Palavras que apresentam as letras RR após consoante

Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 4 - Atividade aplicada

a) Logo, a respeito do uso da letra **R** :

| Não pode acontecer | Pode acontecer |
|--------------------|----------------|
|                    |                |

a) Logo, a respeito do uso das letras **RR** :

| Não pode acontecer | Pode acontecer |
|--------------------|----------------|
|                    |                |

1) Desafio: descubra a palavra de escrita inadequada nos grupos abaixo:

Rio – baralho- marreco-  
marreta- garafa - raiz

a) Qual é a palavra escondida? Escreva corretamente: \_\_\_\_\_

tarrefa- querer- saber-  
xícara- raro- jarra

b) Qual é a palavra escondida? Escreva corretamente: \_\_\_\_\_

Ricardo- bueiro- burro  
rroda- orelha- jurado

c) Qual é a palavra escondida? Escreva corretamente: \_\_\_\_\_

enrrolar – cadeira - rico  
marreta- genro- peneira

d) Qual é a palavra escondida? Escreva corretamente: \_\_\_\_\_

Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 5: Atividade aplicada

6) Observe o uso da letra **R** nas palavras abaixo:

|        |         |       |            |
|--------|---------|-------|------------|
| Guelra | Enrolar | Genro | Enriquecer |
|--------|---------|-------|------------|

a) Como é o som da pronúncia da letra **R** nestas palavras?

|       |       |
|-------|-------|
| FORTE | FRACO |
|-------|-------|

b) Qual o tipo de letra antecede a letra **R**?

|           |       |
|-----------|-------|
| CONSOANTE | VOGAL |
|-----------|-------|

c) Qual o tipo de letra aparece após a letra **R**?

|           |       |
|-----------|-------|
| CONSOANTE | VOGAL |
|-----------|-------|

Vamos refletir: qual pode ser a regra para o uso da letra **R** nestas palavras?

---

---

---

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns alunos não souberam reconhecer e identificar os sons *r forte* e *r fraco* ao longo das atividades, demonstrando a necessidade de trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>4</sup> nas tarefas de sala de aula. Para outros alunos, a dificuldade apresentou-se no desconhecimento da norma

---

<sup>4</sup> “a consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras. Vários estudos demonstraram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita e mostram que atrasos nesse processo de aquisição estão relacionados a lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons”. (SILVA, 2014).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

adequada para o registro na escrita da letra *r* e do dígrafo *rr* na posição inicial, intervocálica e pós-consonantal, o que, ao longo da sequência didática, foi sendo esclarecido. Todos participaram ativamente da aula, e ao final, muitos aprendizes falaram que gostaram de fazer as atividades.

Após a correção das atividades desta etapa, os alunos foram convidados a definirem uma regra geral para o uso do *r/rr* na escrita. Anotamos no quadro branco as sugestões deles, algumas incompletas, outras ainda equivocadas, o que permitiu esclarecimentos e respostas a dúvidas. Mostramos-lhes algumas regras descritas por gramáticos da Língua Portuguesa para que comparassem com a deles, anotada no quadro.

### 3ª Etapa

Na penúltima etapa, os alunos foram organizados em grupos para produzirem seus próprios trava-línguas. Para isso, pesquisaram palavras escritas com *r/rr*. O resultado foi socializado entre os colegas.

### 4ª Etapa

Nesta última etapa, os alunos participaram do jogo Soletrando. Os alunos foram convidados individualmente a soletrarem uma palavra escrita com *r* ou com *rr*. Aproveitamos algumas palavras das etapas anteriores e acrescentamos outras mais. Quem acertava a soletração da palavra dada passava para a etapa seguinte, até aparecer o vencedor.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Quadro 7 - Algumas palavras usadas na atividade.

**rápido - aranha - arranha - genro - cachorro - enrolar - furioso - Rússia  
barriga - caro - correr - honra - roxa - garrafa - barato - carrancudo  
enrugado - verruga - guelra - pirralho - quero - indagarão - chimarrão  
furioso - rápido - roxa - horrorosa - era - rato - rapto - raivosa - rastros  
roeu - roupa - rei - Roma - rasgou - resto - jarra - amarelo - maroto  
rolha - rum - barrigudo - parede - dura - arrependido - buraco - carro  
caro - moro - morro - careta - carreta - carrinho - carinho - rio - baralho  
marreco - marreta - raiz - tarefa - xícara - raro - enriquecedor**

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos participaram com bastante interesse da terceira e da quarta etapa. Sentiram-se desafiados a acertar e, por isso, dedicaram-se bastante. Durante a atividade de soletração, muitos alunos depararam-se com dificuldades em outros aspectos ortográficos. Acertavam a aplicação de *r/rr* e equivocavam-se no uso de *x/ch* ou *s/ss*, por exemplo, o que estimulou alguns alunos a pedirem outras atividades voltadas para a aprendizagem da ortografia.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação das atividades, percebemos um maior interesse dos alunos pelas normas de escrita nas atividades posteriores realizadas em sala. Muitos perceberam a necessidade de compreender a relação fonema/grafema, bem como de rever as regras e convenções da escrita. Não fizemos uma análise quantitativa após a realização da mediação. Acompanhamos o resultado nas tarefas cotidianas, aplicando reforço e elaborando atividades para solucionar outros equívocos encontrados, porém percebemos significativo avanço em suas produções escritas. Como aponta Moraes (2014), os estudantes precisam

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

ser levados a compreender e internalizar as regras do sistema de escrita, conhecer suas convenções e propriedades.

A avaliação diagnóstica em sala de aula mostrou-se importante, pois não só apontou equívocos no emprego de *r/rr*, mas também outros desvios que precisam ser corrigidos.

Os alunos participantes da mediação compreendiam que as letras representavam a pauta sonora das palavras, porém não internalizaram as convenções da escrita, ou seja, não sabiam como as letras devem ser notadas segundo o SEA. Trata-se, portanto, segundo Morais (2014, p. 50) de “propriedades do sistema alfabético que o aprendiz tem que reconstruir para compreender seu funcionamento.” Esta mediação confirma as palavras de Morais e reafirma que cabe ao professor estar sempre atento para intermediar esse caminho de apropriação do sistema de escrita pelos estudantes, através do estudo e elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 de set. 2019.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: Faculdade de Educação, UFPel, 2008.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, Izabel Cristiane; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO- VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119 p. Disponível em: [https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto\\_Fonetica\\_Fonologia\\_PB\\_UFSC.pdf](https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Fonetica_Fonologia_PB_UFSC.pdf). Acesso em: 20 de set. 2019.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, Thaís Cristófaros Alves da. **Consciência fonológica**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TRAVA-LÍNGUAS com a letra r. Disponível em: <https://trava-linguas.abccrianças.com/trava-linguas-com-a-letra-r>. Acesso em: 25 de set. 2019.



# **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

## **PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS GRAFEMAS <J> E <G> EM CONTEXTOS REGULARES**

Jéssica Mendonça Bastos

Marli Hermenegilda Pereira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos educandos no momento inicial da alfabetização consiste na relação entre a percepção que a criança faz da fala como um contínuo e a apropriação da escrita como representação parcial da fala. (KATO 1993; SCLiar-CABRAL, 2012; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; SOARES, 2018). Assim, o aluno necessita se apropriar das especificidades do sistema notacional alfabético e suas particularidades, através do ensino e aprendizagem da ortografia e do desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de facilitar os processos de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo central apresentar uma proposta didática sobre o uso do grafema <j> e do grafema <g> diante das vogais não anteriores *a,o,u*, voltada para os anos iniciais da Educação Básica. Na aplicação de atividades diagnósticas de ortografia para alunos do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, constatou-se um número considerável de erros ortográficos nesse ambiente linguístico. A proposta visa atenuar esse problema através de atividades que promovam a interação entre professor e alunos em sala de aula e possibilitem o uso do ambiente virtual, por meio de jogos didáticos, de modo a estimular a aprendizagem dos discentes.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Parte-se da hipótese de que tais erros ocorram pelo desconhecimento dos aprendizes acerca dos valores do grafema <j> e do grafema <g> nos contextos regulares, ou seja, diante das vogais *a,o,u,—*, realizando ocorrências como *botigão* ou *ganela*, em que os discentes utilizam a irregularidade do grafema <g> diante das vogais anteriores em todos os contextos gráficos, uma vez que é comum a dúvida na grafia de *jeito/geito*, mas isso não ocorre com *jaca/gaca*.

Outrossim, acredita-se que é possível prever a escrita de vocábulos através do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas do sistema alfabético e do ensino e aprendizagem das regularidades ortográficas de modo a suscitar a autonomia e proficiência na produção escrita dos educandos.

Os erros verificados comprometem o uso competente da escrita, dificultando o processo de aprendizagem, pois a frustração gerada pelo desacerto provoca constrangimento e desmotiva os educandos. Ademais, se não remediada no período de alfabetização, tal confusão pode persistir até a vida adulta.

A partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, a discussão será pautada nas considerações acerca de alfabetização, letramento e multiletramentos apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e terá como aporte teórico os estudos de Soares (2017; 2018), Bortone e Martins (2008), Kleiman (1995), Pereira (2018), Freire (2020) e Rojo (2012). A respeito do ensino de ortografia e do desenvolvimento da consciência fonológica, têm-se como suporte os trabalhos de Morais (2003; 2019), Faraco (2009), Roberto (2016) e Soares (2018).

Este capítulo se divide em três seções, seguidas das considerações finais. Na primeira seção, são apresentadas as definições e discussões existentes sobre alfabetização, letramento e multiletramentos. Na segunda seção, destaca-se a relevância do ensino e aprendizagem da ortografia e do desenvolvimento da consciência fonológica na formação do aluno. Na terceira seção, discorre-se sobre os resultados obtidos nas atividades de diagnose e

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

apresenta uma proposta didática que vise atenuar os erros ortográficos detectados. Finalmente, a conclusão aponta reflexões sobre o presente estudo, ressaltando a importância e necessidade da oferta de uma educação e formação básica de qualidade.

### **Alfabetização, letramento e multiletramentos**

Assim como a perspectiva apontada na BNCC (2017), Soares (2018) reputa o conceito de alfabetização como a aprendizagem do sistema alfabético e suas representações gráficas, de modo a possibilitar que o aprendiz construa conhecimentos acerca do funcionamento e das propriedades da escrita, realizando, com autonomia, as habilidades de leitura e escrita.

Contudo, a autora frisa que a alfabetização se consolida no período de transferência da fala para a escrita, em que se estabelecem as relações entre fonemas e grafemas, mas não se limita à memorização dos códigos do alfabeto. Desse modo, a alfabetização consiste no resultado da aprendizagem e reflexão acerca das regularidades e irregularidades da escrita, uma vez que as correspondências entre os fonemas e grafemas não são plenamente regulares.

Bortone e Martins (2008) conceituam a alfabetização como a aprendizagem da tecnologia de leitura e escrita, sem que esse processo esteja incorporado necessariamente às práticas sociais, consoante se observa: “entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita.” (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 9).

Em consonância, Soares (2017) entende o letramento como o ato de se apropriar das habilidades de leitura e de escrita e o papel social que o sujeito assume como consequência dessa aprendizagem. Destarte, não basta aos indivíduos apenas saber ler e escrever. É fundamental que sejam capazes de

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

atender de modo eficiente às demandas sociais e profissionais dessas habilidades no cotidiano.

Esse fato evidencia que, apesar da interdependência existente entre a alfabetização e o letramento, esses processos não presumem uma relação de causalidade entre si. Do mesmo modo, um indivíduo pode ser letrado sem ter sido alfabetizado, dado o contexto social letrado no qual está inserido.

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

Com o fito de sintetizar as diferenças entre os termos *alfabetização* e *letramento*, Pereira (2018) propõe um quadro-resumo:

Quadro 1- Paralelo entre alfabetização e letramento

| ALFABETIZAÇÃO   | LETRAMENTO   |
|---|--|
| Processo de aprendizagem e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. | Uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita.  |
| Identificação das relações fonema-grafema.  | Experiências variadas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar.   |
| Codificação e decodificação da escrita.   | Interação com diferentes gêneros escritos.   |
| Exige um ensino direto e explícito.   | Geralmente, ocorre através de um ensino incidental e indireto através das experiências com práticas comunicativas sociais. |

Fonte: Pereira (2018, p. 60).

A partir do quadro 1, nota-se que, enquanto a alfabetização se realiza por meio do ensino formal, direcionado e sistemático, do sistema alfabético e das relações entre fonemas e grafemas, o letramento se estabelece não somente na escola, como também fora dela, através das relações e interações diversas entre os sujeitos.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Na mesma perspectiva, Freire e Macedo (2011) concebem que a alfabetização, ao englobar o que se entende por letramento, possibilita o uso da leitura e da escrita como maneira de adquirir conscientização sobre a realidade e modificá-la, contribuindo para a libertação ou domesticação dos sujeitos a depender do contexto em que se encontrem, quando seu objetivo principal deveria ser o de mudança social.

Com base nessa concepção, nota-se que o letramento se define como a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, possibilitando o pleno desenvolvimento dos aprendizes, permitindo tomada de consciência e reflexão crítica sobre as contradições e realidades sociais, estimulando a participação ativa dos sujeitos na sociedade a fim de transformá-la.

No viés de que as práticas escolares necessitam estar em consonância com a realidade dos aprendizes, Rojo (2012) defende o ensino de língua pautado nos multiletramentos. Para a autora, o conceito de multiletramentos compreende as práticas discursivas da sociedade contemporânea construídas com base na multiplicidade de textos, culturas e pelas diferentes formas de linguagem, conforme também se nota em Pereira (2018, p. 64): “Esses textos multifacetados exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, ou seja, são requeridas novas práticas, resultando no conceito de multiletramentos”.

Diante dessas exposições, percebe-se a importância da inserção de práticas pedagógicas que incentivem o uso de tecnologias diversas, de modo a contribuir para a construção do conhecimento teórico do discente, e, principalmente, possibilitar sua formação crítica e social, aproximando os conteúdos escolares das demandas exigidas pela sociedade, conforme se observa na BNCC (2017),

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63).

A partir disso, verifica-se que a oferta de experiências interativas em sala de aula contribui significativamente para a formação e desenvolvimento dos aprendizes, pois permite a apropriação do conhecimento em contextos diversos e estimula e desperta o seu interesse e motivação.

### **Ensino-aprendizagem da ortografia e promoção da consciência fonológica**

Segundo Moraes (2019), a aprendizagem da ortografia e a tomada de consciência dos aspectos sonoros da língua permitem que o educando perceba e reflita sobre o sistema alfabético e as relações convencionalizadas entre fonemas e grafemas, de modo a possibilitar a proficiência na leitura e escrita de palavras.

Kato (1993) observa a associação entre fala e escrita no período inicial de aprendizagem e postula a ideia de que essas modalidades apresentam isomorfia parcial e que, na fase inicial da alfabetização, é a escrita quem tenta representar a fala e, posteriormente, é a fala quem busca representar a escrita.

Desse modo, nota-se a existência de uma realização de fala anterior ao letramento, como a autora denomina *fala<sub>1</sub>/ escrita<sub>1</sub>*, e um contexto de fala posterior ao letramento, caracterizado como *escrita<sub>2</sub>/ fala<sub>2</sub>*. Nessa lógica, *fala<sub>1</sub>* representa a fala pré-letramento e *escrita<sub>1</sub>* busca representar a fala da maneira mais natural possível. Já a *escrita<sub>2</sub>* se configura como uma escrita monitorada e independente da fala, enquanto a *fala<sub>2</sub>* resulta do letramento, sendo realizada sob influência da escrita.

Com base nesse pressuposto, a autora ressalta que as crianças encontram dificuldades quando descobrem que a relação entre fala e escrita não é direta. A escrita não constitui uma representação fonética da fala, já que nem todas as relações entre fonemas e grafemas são transparentes.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

A partir das contribuições de Bortoni-Ricardo (2004), percebe-se que, ao produzir sua escrita, o discente tem como base sua fala para resolver os conflitos encontrados nas grafias de palavras, construindo reflexões e hipóteses acerca da escrita e do que ela representa. Nessa concepção, os erros encontrados na etapa inicial de alfabetização espelham essas atividades cognitivas dos aprendizes.

Faraco (2009) também destaca ser fundamental que o discente perceba que, apesar de grande parte da escrita de palavras ser previsível pelo conhecimento das relações entre fonemas e grafemas, existem possibilidades de realizações que são arbitrárias.

À vista disso, a BNCC (2017) defende a promoção de atividades didáticas que possibilitem que o aluno reflita sobre o sistema alfabético e dele se aproprie através do conhecimento da ortografia e do desenvolvimento da consciência fonológica, consoante se observa a seguir,

Conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 92).

Soares (2018) define consciência fonológica como o desenvolvimento da percepção da cadeia sonora da fala, permitindo sua segmentação. Dessa forma, o aprendiz se torna capaz de separar a sonoridade da fala de seu aspecto semântico, considerando apenas os constituintes sonoros.

Nessa perspectiva, observa-se que o desenvolvimento da consciência fonológica possibilita que o discente reflita sobre os elementos orais da língua e os manipule com autonomia, de forma a impulsionar e facilitar a aprendizagem do sistema de escrita e da ortografia, através da comparação dos segmentos orais e suas formas escritas, conforme se nota em Morais (2019),

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre as partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos. [...] Quanto à escrita, as mesmas habilidades de reflexão fonológica, quando promovidas e acionadas no exercício de aprendizagem das relações som-grafia, permitirão que os alfabetizando escrevam selecionando letras com valores sonoros convencionais que podem assumir, e avançando em seus conhecimentos sobre certas regularidades da norma ortográfica. (MORAIS, 2019, p. 134).

Desse modo, ao presumir que a consciência fonológica consiste na habilidade do aprendiz de coordenar os sons da língua, através do conhecimento da organização da sonoridade da fala, Morais (2019) aponta sua relevância para o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, pois suscita a habilidade de identificar os sons que compõem o sistema alfabético e constituem a escrita através das relações entre fonemas e grafemas.

Dessa forma, os aprendizes se tornam capazes de monitorar suas produções e desenvolvem autonomia na construção de sentidos, garantindo o pleno desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Seguindo esse viés, Morais (2003) defende que a aprendizagem da ortografia oportuniza que o aluno se aproprie das relações convencionalizadas entre fonemas e grafemas, contribuindo significativamente para a leitura e escrita de palavras em contextos variados. Entretanto, por seu caráter convencional e normativo, a ortografia necessita de um ensino que possibilite aos alunos a elaboração de reflexões e conhecimentos diversos acerca do sistema de escrita, já que possui propriedades específicas.

Nessa mesma linha, Roberto (2016) reitera que o sistema alfabético se constitui segundo níveis diferenciados de transparência e opacidade, distinguindo-se as relações regulares e transparentes dos grafemas e fonemas previsíveis na leitura e na escrita das conversões opacas e irregulares que trazem maior complexidade ao sistema ortográfico.

Seguindo essa perspectiva, a autora conceitua os princípios do sistema alfabético aplicados à escrita de palavras, destacando cinco relações distintas:



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

as relações independentes do contexto, as relações dependentes do contexto fonológico, as relações dependentes do contexto morfossintático e fonético, as relações de derivação morfológica e as alternativas competitivas.

As relações independentes do contexto são definidas pela pesquisadora como as relações biunívocas entre os elementos sonoros e gráficos, em que um grafema corresponde sempre a apenas um fonema, como no exemplo da grafia de *bola*, em que o fonema /b/ sempre será representado pelo grafema <b>.

Já as relações dependentes do contexto fonológico são classificadas segundo os contextos competitivos em que os fonemas são realizados, como se pode observar na conversão do fonema /k/ nos grafemas <c> ou <q> na escrita das palavras *cavalo* e *queijo*.

A autora conceitua as relações dependentes do contexto morfossintático e fonético como as que se baseiam no conhecimento linguístico do aprendiz para facilitar a produção escrita, como, por exemplo, na grafia de *falarão/falaram*.

Acerca das relações de derivação morfológica, Roberto (2016) aponta para a relação da grafia com a origem etimológica da palavra, de forma a manter a escrita das palavras derivadas, conforme pode ser observado na grafia dos verbos *querer* e *fazer*, que preservam os grafemas <s> e <z> em *quiser* e *fizer*.

Para as alternativas competitivas, também denominadas contextos competitivos, a pesquisadora agrupa as palavras que possuem realizações fonológicas semelhantes, mas com grafias distintas, como o caso de *cassar/caçar*, em que as duas realizações são possíveis a depender do sentido que se quer atribuir à palavra.

O fenômeno focado neste capítulo se insere nas relações independentes do contexto, em que, especificamente nos contextos regulares, ou seja, diante das vogais *a*, *o*, *u*, o fonema /g/ sempre será representado pelo grafema <g>.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

À vista das diversas relações presentes na ortografia do português brasileiro, percebe-se a essencialidade de desenvolver e ofertar, na rotina escolar, práticas de ensino-aprendizagem que despertem a curiosidade dos aprendizes acerca da língua escrita, com o intuito de permitir a reflexão dos discentes sobre a grafia das palavras e sobre as propriedades do sistema escrito, garantindo-lhes autonomia nas habilidades de leitura e escrita.

Para tanto, Massini-Cagliari e Cagliari (1999) destacam ser pertinente que a pesquisa e a formação continuada façam parte da rotina do professor alfabetizador, pois, em seu cotidiano, o docente se depara com inúmeras situações linguísticas em sala de aula que exigem conhecimentos qualificados.

Desse modo, uma formação eficiente possibilita ao educador o conhecimento de ações que valorizem seu fazer docente, contribuindo para o ensino e para a reflexão de suas ações pedagógicas, conforme se verifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 25).

Ademais, é necessário que os educadores tenham conhecimentos sobre o sistema linguístico e suas particularidades, a fim de que possam ser capazes de interpretar os erros de seus alunos de modo não estigmatizado, mas como indicadores e orientadores de sua prática docente, analisando-os adequadamente.

Freire (2020) também atenta para a relevância de uma formação permanente e continuada do professor, através da valorização da pesquisa, da busca e da constatação, inerentes à essência da práxis docente.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Assim, nota-se que aprofundar os conhecimentos teóricos do educador é demasiado importante, pois permite aflorar questionamentos e mudanças que promovem a possibilidade de reflexões e modificações do fazer docente, através da articulação entre os saberes adquiridos e as necessidades dos aprendizes.

### Elementos da diagnose e proposta didática

Esta análise se debruça sobre o uso do grafema <g>, em detrimento do grafema <j>, para representar o fonema /ʒ/ em contextos regulares, ou seja, diante das vogais não anteriores *a*, *o*, *u*, a partir da identificação de erros ortográficos produzidos majoritariamente por alunos ainda não alfabetizados de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Os exercícios diagnósticos foram realizados na escola municipal CIEP Poeta Cruz e Sousa, localizada no município do Rio de Janeiro, e aplicados em duas turmas distintas do Ensino Fundamental, sendo a primeira, uma turma de terceiro ano partícipe do Projeto Carioquinha, e a outra, uma turma de quarto ano regular, no período de maio de 2019, ao final do primeiro bimestre escolar.

O Projeto Carioquinha se caracterizava como uma turma de correção de fluxo, em que os alunos tinham faixa etária diversificada entre nove e catorze anos, com alto grau de desmotivação, repetência e aprendizagem defasada, encontrando-se em fase inicial das etapas de alfabetização e letramento. Esse projeto foi realizado com o objetivo de diminuir o baixo desempenho desses discentes, através da alfabetização e ensino direcionado segundo as necessidades desses alunos.

Já a outra classe elencada consistia em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, com idades entre dez e doze anos, em que mais da metade da turma já estava alfabetizada e alguns alunos estavam em processo de alfabetização.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Convém salientar que, em virtude da pandemia de Covid 19 vivida pela sociedade nos anos de 2020 e 2021, as atividades propostas, neste trabalho, não puderam ser aplicadas, passando a ter caráter propositivo.

Diante disso, esta análise sugere a aplicação de uma proposta didática a ser realizada com educandos de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, através de atividades que motivem a relação participativa entre professor e aluno, de modo a despertar a aprendizagem da ortografia e o desenvolvimento da consciência fonológica, além de estimular o pensamento reflexivo sobre o sistema linguístico nas classes iniciais de alfabetização.

Para a avaliação diagnóstica, foram realizados quatro exercícios distintos, nas turmas de terceiro e quarto ano, a fim de verificar as produções realizadas pelos alunos antes e após a etapa de alfabetização. Compete destacar que a classe de terceiro ano apresentava a peculiaridade de estar na etapa inicial da alfabetização, não seguindo o padrão de uma classe regular de terceiro ano, que se ocupa em consolidar a alfabetização.

A primeira atividade consistiu na realização de um mesmo ditado para as duas classes, em que, a partir da percepção sonora dos vocábulos, os alunos produziam a grafia de dez palavras que continham apenas o grafema <j>, sem qualquer intervenção pedagógica, sendo elas: *loja, jato, sujo, jabuti, beijo, botijão, ajuda, janela*.

O segundo exercício consistiu em um outro ditado composto por vinte palavras que utilizavam os grafemas <g> e <j>, dentre elas: *joia, janela, jipe, jogo, jaca, jiboia, abajur, loja, ajuda, jacaré, gato, gota, gaveta, cogumelo, gula, gude, gavião, agora, gaivota, galo*, com o objetivo de estabelecer o confronto de vocábulos com os grafemas <g> e <j>.

Convém salientar que todas as palavras trabalhadas nas atividades partiram do universo linguístico dos discentes e tinham como foco verificar as trocas dos referidos grafemas nos contextos regulares, diante das vogais não anteriores.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Posteriormente, os alunos realizaram um autoditado, em que tinham que escrever os nomes das figuras apresentadas. Inicialmente, representaram vocábulos que continham apenas o grafema <j>, sendo eles: *jato*, *janela*, *caju*, *beijo*, *feijão*, *jiboia*, *botijão*, *joia*, *jaula*, *jipe*, *jaca*, *jacaré*, *jarra*, *jabuti* e *loja*.

Em seguida, as classes executaram outro autoditado com imagens cujos nomes continham os grafemas <j> e <g>, através da grafia de: *gato*, *janela*, *gota*, *caju*, *garrafa*, *jarra*, *gaveta*, *joia*, *feijão*, *gol*, *jato*, *botijão*, *garota*, *beijo*, *vagão*.

Essas atividades tiveram por objetivo verificar como os alunos representavam a grafia dos fonemas /j/ e /g/ antes e depois da etapa de alfabetização, além de analisar se os alunos monitoravam o uso do grafema <g> quando confrontado com o grafema <j>, e auferir a influência da palavra pronunciada através da atividade de ditado e se essa induz o aluno ao erro.

Figura 1- Atividades diagnósticas



Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Nas atividades diagnósticas, observou-se que, após as etapas de alfabetização e letramento e com o desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizagem da ortografia, a maioria dos aprendizes realizou apenas as trocas esperadas em contextos previsíveis, ou seja, a troca dos grafemas <g> e <j> ocorreu somente diante das vogais anteriores *e,i*, como em *jipe/gipe*, em que a maioria dos alunos alfabetizados não produzia mais as trocas evidenciadas em *gato/jato*, encontradas na classe não alfabetizada de terceiro ano, como se pode constatar na tabela.

Tabela 1 - Contraste de dados coletados nas atividades diagnósticas.<sup>1</sup>

|                       | Total de alunos 4º ano: 30 |    |         |    | Total de alunos 4º ano: 30 |    |         |    |
|-----------------------|----------------------------|----|---------|----|----------------------------|----|---------|----|
|                       | <j>                        |    | <g>/<j> |    | <j>                        |    | <g>/<j> |    |
|                       | 3º                         | 4º | 3º      | 4º | 3º                         | 4º | 3º      | 4º |
| (a) Troca total       | 8                          | 1  | 4       | 0  | 3                          | 2  | 7       | 0  |
| (b) Troca parcial     | 8                          | 7  | 11      | 6  | 2                          | 4  | 8       | 5  |
| (c) Ausência de troca | 2                          | 22 | 3       | 24 | 13                         | 24 | 3       | 25 |
| (d) Fase silábica     | 3                          | 0  | 3       | 0  | 3                          | 0  | 3       | 0  |

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas asserções de Morais (2019) acerca dos benefícios do desenvolvimento da consciência fonológica e da ortografia durante a alfabetização, entende-se que os resultados encontrados na turma de 4º ano, em que os alunos já se encontravam alfabetizados, revelam que o maior grau de consciência fonológica dos aprendizes possibilita melhor aprendizagem da ortografia do sistema alfabético, de modo a compreender algumas particularidades do sistema linguístico, consoante se observa nos resultados

<sup>1</sup> Legenda:

- (a) Troca total- troca dos referidos grafemas em todas as palavras produzidas;
- (b) Troca parcial- troca dos grafemas citados em algumas palavras produzidas;
- (c) Ausência de trocas- escritas que não evidenciaram a troca dos grafemas analisados, ainda que apresentassem outros erros ortográficos que não eram o foco da pesquisa;
- (d) Fase silábica- produções de alunos que se utilizaram de grafemas aleatórios para a escrita.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

das atividades, em que os alunos já alfabetizados zeraram as trocas totais entre os grafemas <j> e <g>, sinalizando que, a partir do conhecimento já desenvolvido, monitoram suas produções.

A partir desses resultados, pensou-se uma proposta didática para ser aplicada em classes de primeiro ano de alfabetização, a fim de conscientizar os alunos acerca das relações entre fonemas e grafemas, especificamente entre os grafemas <j> e <g> e atenuar os erros produzidos pelos alunos quando não alfabetizados.

Inicialmente, sugerem-se atividades a serem realizadas em sala de aula, com a interação entre professor e aluno, através de exercícios que apresentem e explorem o tema abordado, de modo a despertar o interesse e a motivação dos discentes. E, posteriormente, propõe-se a realização de atividades interativas através de uma aprendizagem lúdica.

Morais (2019) defende o trabalho com cantigas populares na fase de alfabetização, porque, além de possibilitar o resgate folclórico da cultura do país, constitui ricas experiências de aprendizagem. Com base nessa ideia, o primeiro momento propõe apresentar aos discentes os fonemas /ʒ/ e /g/ de forma lúdica, através das cantigas populares *Escravos de Jó* e *Não atire o pau no gato*

Em seguida, expõem-se as letras das respectivas cantigas para a turma, de modo a destacar as palavras que apresentam os fonemas trabalhados e explorar possíveis vocábulos desconhecidos, reconstruindo a escrita dos vocábulos com o uso do alfabeto móvel e estimulando sempre o automonitoramento das produções escritas dos discentes. Depois, solicita-se que os alunos identifiquem as rimas presentes nas canções, refletindo sobre as partes orais das palavras.

Tendo por base os estudos de Freire (2020), acerca da relevância de práticas pedagógicas que se articulem ao contexto do aprendiz, em etapa posterior, apresenta-se aos discentes uma caixa-surpresa contendo objetos conhecidos pelos educandos, cujos nomes contenham os fonemas abordados.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Para cada objeto, explora-se coletivamente o seu nome e sua representação gráfica. Após, realiza-se a construção partilhada de uma lista de palavras que tenham os referidos grafemas em contextos regulares, seguida da reescrita das mesmas palavras pelos alunos, com o uso do alfabeto móvel.

Posteriormente, dispõe-se a turma em grupos para a realização de três jogos virtuais distintos<sup>2</sup>. O primeiro jogo é composto por um autoditado em que, após a apresentação das imagens, os discentes são convidados a completar os substantivos escolhendo entre os grafemas trabalhados, a fim de que percebam as trocas realizadas no período da diagnose.

Já no segundo jogo, o aluno necessita completar os rótulos apresentados escolhendo entre os grafemas <g> e <j>, utilizando-se de seus conhecimentos prévios para realizar a atividade em um tempo de trinta segundos para completar dez rótulos. Ao findar esse tempo, se não tiver conseguido realizar a atividade, o jogo volta ao início.

Por fim, é proposto um jogo de trilha ortográfica, de forma que os alunos reflitam sobre a escrita das palavras com os grafemas abordados, completando os vocábulos que aparecem na tela.

---

<sup>2</sup> A atividade virtual está disponível em formato on-line, podendo ser arquivada em *pen drive*, através do link: <https://Indfr.itch.io/joog>

A partir do endereço de acesso, o usuário deverá clicar no botão *run game* e, se houver necessidade, reduzir o zoom da tela do navegador para a execução do jogo. O computador não necessita de nenhum programa ou formato específico para a execução do arquivo. Em virtude do emprego de rótulos de marcas licenciadas para a confecção da atividade interativa, a tarefa sugerida se limita à utilização específica do computador, não sendo executada em aparelhos celulares, a fim de obter o uso controlado dos exercícios e proteger as imagens contidas na proposta.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 3 - Atividades virtuais



Fonte: Dados da pesquisa

Seguido o uso do computador e ainda se aproveitando dos grupos dispostos, o professor solicita aos aprendizes que realizem o jogo da memória de pares mínimos, em que os aprendizes devem descobrir os pares a partir das trocas fonêmicas realizadas por eles no período da diagnose, como nos pares: *garra/ jarra, cajado/ cagado, gato/ jato, franja/ franga, canja/ canga, ajudo/ agudo*.

Acerca de pares mínimos, Soares (2018) postula que um segmento sonoro é identificado como fonema não por ser isolável de seu contexto linguístico, mas por estar em oposição a outros fonemas que ocorrem no mesmo contexto linguístico.

Após os jogos propostos, é válido realizar com os alunos uma análise dos elementos do cotidiano escolar que contenham os grafemas e fonemas trabalhados, através da exploração dos nomes próprios ou objetos presentes na sala de aula. A partir disso, propõe-se a construção de uma nova lista de palavras que contenha os grafemas e fonemas trabalhados, para que fique disposta em sala, compondo um ambiente alfabetizador.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Posteriormente, sugere-se a refacção dos exercícios realizados na diagnose, estimulando a produção escrita e leitura dos discentes calcada na atenção e no automonitoramento. Tal prática permite que os alunos leiam adequadamente suas produções escritas e constatem seus equívocos, se houver, confrontando-os com a grafia correta das palavras.

### **Considerações finais**

Este trabalho se ocupou em apresentar uma proposta didática a ser realizada por alunos do primeiro ano, durante a etapa de alfabetização. As atividades pensadas objetivam a correção do uso do grafema <g>, em detrimento do grafema <j>, para a representação do fonema /ʒ/ em contextos regulares. Através do ensino da ortografia e promoção da consciência fonológica, os exercícios propostos alvitram a tomada de consciência pelos alunos acerca das relações entre grafemas e fonemas, que compõem o sistema notacional alfabético, mediante a oferta de experiências lúdicas e interativas que contribuam para a alfabetização e o letramento de modo eficiente.

Os resultados encontrados na diagnose revelaram que a maioria dos alunos, quando submetidos às classes de alfabetização e após construírem conhecimento acerca do sistema alfabético, não produziam os erros realizados por aprendizes ainda não alfabetizados. Esse fato ratificou a necessidade da promoção de situações pedagógicas que permitissem aos aprendizes refletir com autonomia sobre os diferentes níveis de análise da língua, através da promoção da consciência fonológica e das regras que regem a escrita das palavras, por meio da aprendizagem da ortografia.

Ressalta-se, portanto, que aprender o sistema alfabético através da alfabetização e do letramento não se limita à ação de memorizar um código arbitrário e convencionalizado, mas compreender, através de situações didáticas que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica e a

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

aprendizagem da ortografia, o que a escrita significa e a notação gráfica com que os fonemas são representados.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 10 dez. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização: dificuldades ortográficas, o domínio da linguagem escrita, variedades dialetais e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Editora Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ABL; São Paulo: Fapesp, 1999.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PEREIRA, M. H. Letramento e retextualização: conceitos e relações. *In*: RIBEIRO, R. M. P. (org.). **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 55- 77.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **DESVIOS ORTOGRÁFICOS, FONOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Maria Ângela Padovani

Universidade de São Paulo

A aquisição da escrita ortográfica é um dos primeiros nós do processo de ensino e aprendizagem na educação formal. Os alunos que não se apropriam dessa ferramenta, responsável pela fluidez na escrita, carregam prejuízos que vão se acumulando no decorrer da sua vida acadêmica.

O domínio da ortografia do português é uma construção que se dá ao longo da vida; certificar-se da escrita de uma palavra, consultando um dicionário, ou o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) é ato corriqueiro até entre aqueles que se dedicam a estudar a língua. A escrita ortográfica que se quer focar aqui é aquela que corresponde à maioria das palavras mais comuns, de uso cotidiano; aquela que, espera-se, todos os alunos tenham adquirido ao final do Ensino Fundamental I (EF I).

Em minha experiência como professora de Língua Portuguesa da rede pública paulista, de 2003 até hoje, venho encontrando alunos, do sexto ano do Ensino Fundamental (EF II) ao terceiro ano do Ensino Médio (EM), com desvios na escrita que indicam não aprendizagem da ortografia em nível esperado ao final do quinto ano do Ensino Fundamental. Entre as buscas para suprir uma formação insuficiente para o enfrentamento do problema, cursei Licenciatura em Pedagogia e acompanhei o Projeto Letra e Vida, voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública paulista. Tais formações enriqueceram minha prática, mas foi com o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - que encontrei a abordagem de que precisava para amparar os alunos com falhas na aquisição da escrita ortográfica. As aulas de

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Fonética e Fonologia do português brasileiro (PB), voltadas para o ensino da língua na educação básica, me levou a desenvolver um estudo que resultou na dissertação "A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental", em 2016, que analisa desvios ortográficos na escrita de quatro alunos.

De lá para cá, as hipóteses têm se confirmado e o apoio aos alunos tem sido mais eficiente de minha parte, a despeito das políticas públicas equivocadas a que a escola pública vem sendo sujeita. O fato de que a formação docente tem sido insuficiente nessa área também ficou cristalino: há falha nos cursos de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura de Língua Portuguesa. É crucial que esses cursos fundamentais abordem a Fonética e a Fonologia do português brasileiro (PB), com vistas ao ensino da língua.

Para este capítulo, foram selecionadas palavras, tiradas da dissertação citada, e desenvolveu-se análise dos erros ortográficos. Algumas sugestões para a sala de aula também são apresentadas. Quando possível, elencaram-se alguns pares mínimos, duplas de palavras com uma única diferença fonêmica determinando mudança de significado, para um trabalho de percepção com os alunos.

Os desvios selecionados estão ligados à oralidade, com foco em processos envolvendo segmentos consonantais e silábicos. Foram produzidos por uma aluna do sexto ano de uma escola estadual da capital paulista. As análises se basearam na Fonética e na Fonologia do PB, principalmente nos estudos de Ferreira Neto (2001) e Cagliari (1997; 2008; 2009). As sugestões de abordagem se apoiaram principalmente nos estudos de Soares (2016; 2020), Massini-Cagliari e Cagliari (2008) e Scliar-Cabral (2003).

Os desvios que não estão ligados à oralidade, e que não serão abordados aqui, se referem mais diretamente à não aprendizagem das regras ortográficas. Essas aparecem, quase sempre de forma árida e superficial, nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. São, por exemplo, os casos em que mais do que um grafema representam um mesmo fonema: como o /s/, que pode ser representado de nove formas diferentes, ou o /ʒ/ que, diante

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

de **e** ou de **i** pode ser representado pelos grafemas **j** ou **g**. Por outro lado, os erros ortográficos ligados à oralidade não aparecem nos livros didáticos.

Cumprir dizer que os tipos de desvios ortográficos, na sala de aula, se repetem; as motivações, em princípio, também. Os desvios aqui selecionados estão ligados à oralidade, o que implica dizer que o professor, para analisá-los, precisa ter foco no aluno. Isso é uma obviedade para qualquer ato educativo, mas para a superação de problemas de ortografia, é particularmente imperioso.

Os desvios na escrita podem estar associados a questões que extrapolam a sala de aula: problema auditivo ou de articulação na fala, por exemplo. Mais comumente, porém, eles estão associados à consciência fonológica do aluno e essa à sua identidade sociolinguística. Dos professores de Língua Portuguesa dos grandes centros urbanos, mais do que dos professores de pequenos centros, é exigida a postura do pesquisador linguístico: nas salas de aula, há riqueza na diversidade dos falares dos alunos, são os "sotaques" dos quatro cantos do país em suas inumeráveis variedades. Em cada uma dessas variedades há uma consciência fonológica que pode estar refletida nos desvios de escrita do seu enunciador.

Apropriar-se dos estudos fonéticos, que mapeiam e descrevem os sons da língua em suas variantes, e dos estudos fonológicos, que tentam depreender as regras presentes nas variações, é condição para que os professores consigam ajudar os alunos que apresentam defasagem na escrita ortográfica. Perceber que esses alunos se concentram "nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação" (SOARES, 2020, p. 12) é o "detalhe" que aponta para a importância e a urgência de um bem fundamentado trabalho docente.



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### **Análise dos desvios ortográficos**

A aluna, cujos desvios ortográficos estão aqui elencados, é natural de Natal, no Rio Grande do Norte. Sem histórico de repetência, estudou na capital paulista desde os sete anos de idade. Todas as produções analisadas foram espontâneas, não dirigidas, por serem mais representativas da consciência fonológica do escrevente (Cagliari, 2008).

As palavras estão agrupadas pelo tipo de desvio. Pode haver mais do que um desvio em uma palavra, o desvio analisado está em negrito; a palavra ortográfica correspondente está entre parênteses.

Não foram considerados os desvios que se enquadrariam no conceito de desvios ligados à oralidade quando houve indicação de estarem relacionados a interferências do sintagma, por assimilação externa à palavra ou pela entoação sintagmática. Assim, os desvios analisados se concentram na palavra e se referem a fonemas e a sílabas. Estão divididos em: desvios ligados ao traço de vozeamento, à neutralização das consoantes líquidas, à palatização de consoante nasal, à semivocalização da palatal lateral, à despalatização da palatal lateral, à despalatização da fricativa, à inserção de vogal, à apócope da primeira sílaba, à simplificação do ataque silábico e à síncope da coda silábica.

### **Desvios ligados ao vozeamento**

No português brasileiro há pares de fonemas que têm articulação similar e que diferem apenas pelo traço de vozeamento (uso ou não uso das cordas vocais): /b/ e /p/; /v/ e /f/; /d/ e /t/; /ʒ/ e /ʃ/; /s/ e /z/; /k/ e /g/. Entre eles, os três primeiros têm correspondência fonema-grafema regular e biunívoca -, em que cada fonema corresponde a um grafema e vice-versa. Apesar da transparência, o desvio de troca entre os pares tem sido frequente e foi abundante na produção da aluna.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Os três últimos pares estão entre os fonemas que podem ser representados por mais de um grafema. Nos exemplos abaixo, o que deve ter levado ao erro foi o traço de vozeamento, uma vez que a troca foi entre os pares fonêmicos.

Quadro 1 - Exemplos observados

|                             |                            |
|-----------------------------|----------------------------|
| besado ( <i>pensando</i> )  | dufidas ( <i>dúvidas</i> ) |
| bouco ( <i>pouco</i> )      | fisitra ( <i>visitar</i> ) |
| vicon ( <i>ficou</i> )      | danto ( <i>dando</i> )     |
| adodou ( <i>adotou</i> )    | nocho ( <i>nojo</i> )      |
| fia ( <i>vinha</i> )        | sicurei ( <i>segurei</i> ) |
| sequite ( <i>seguinte</i> ) |                            |

Fonte: Dados da pesquisa

São casos em que é necessário despertar a consciência fonêmica do aluno para a diferença única entre esses pares, o traço de vozeamento. Pode ajudar o aluno a comparação entre pares mínimos para que perceba os fonemas que os diferencia. A percepção do fonema em si, difícil para alunos em fase de alfabetização, é mais fácil para alunos alfabetizados, por terem disponível o apoio da escrita (SOARES, 2016, 2020).

Trabalhar com pares mínimos esbarra na dificuldade de não termos um banco robusto de palavras. Outra dificuldade é a descontextualização das palavras. Colocar um aluno diante do par mínimo *pato/bato*, frequentemente citado, pode não surtir efeito. A palavra "pato", um substantivo, é auto-referencial, mas o que significaria "bato", para o aluno, fora de algum contexto? Ele pode não associar a palavra ao seu significado verbal e a comparação não fará sentido. Pode-se não atingir o efeito desejado de percepção dos fonemas por conta dessa barreira. Todas as palavras em pares mínimos apresentadas aos alunos precisam ter significado para eles.

Perceber a diferença de vozeamento nas coronais fricativas, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/, e das labiodentais, /v/ e /f/, pode ser conseguido com os próprios fonemas,

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

que têm natureza onomatopaica e dispensam a associação com vogais. Por serem contínuas, essas consoantes representam fonemas cuja sonoridade é perceptível mesmo para alunos não alfabetizados. Elas podem ser a porta de entrada para a percepção dos fonemas de realização sonora mais abstrata, como os dos demais pares: as bilabiais /p/ e /b/; as coronais oclusivas /t/ e /d/; as oclusivas dorsais /k/ e /g/.

O artifício de perceber pelo tato a vibração das cordas vocais (tocando na cabeça ou no pescoço), usado no processo de alfabetização de pessoas surdas, é produtor nesse caso de percepção do traço de vozeamento.

Outro cuidado que se deve ter é com estratégia de usar apenas sílabas para levar o aluno a notar a diferença de vozeamento. As vogais podem maquiar a consoante à qual se unem transferindo-lhe uma sonoridade que ela não tem.

Pares mínimos sugeridos: PICO/BICO; FILA/VILA; ROÇA/ROSA; CHATO/JATO; DIA/TIA; GOLA/COLA.

### Desvio ligado à neutralização das líquidas

Na palavra grafada pela aluna, ocorrem dois fenômenos; um deles, despalatização da fricativa, será tratado mais adiante.

Ocorre neutralização quando as diferenças entre dois fonemas são apagadas. As alveolares líquidas /ɾ/ e /l/ são articuladas de forma similar e são combináveis com outros fonemas consonantais (*claro, cromo, pluma, praia*). O rotacismo (/l/ > /ɾ/), fenômeno conhecido na passagem do latim para o português (*flacumm* > *fraco*, *sclavum* > *escravo*), é ainda frequente nos países lusófonos (VIARO, 2014).

**beiza-foro (*beija-flor*)**

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

No desvio *flor > foro*, pode-se cogitar, além da neutralização, a preferência por sílaba canônica consoante/vogal (CV), como acontece em *pneu > peneu*; *rpto > rápito*; *flor > fulô*. No caso dessa aluna, é uma hipótese provável.

O trabalho, em sala de aula, sobre a neutralização será com a consciência fonológica, pela diferenciação dos fonemas neutralizados. Note-se que o rotacismo é fenômeno estigmatizado (BAGNO, 2001), informação que não deve ser omitida aos estudantes.

Como o rotacismo ocorre mais comumente em sílabas complexas, e a aluna, neste e em outros momentos, demonstrou dificuldades na sua aquisição, preferindo sílabas CV, é necessário investir na apreensão fonológica das sílabas complexas e na aprendizagem das suas notações, como forma de resolver o problema de aprendizagem vindo dos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Par mínimo sugerido: FLANCO/FRANCO. É preciso atentar para o fato de que a compreensão do sentido desses vocábulos, de uso raro, pode impedir a percepção do contraste fonêmico.

### Desvios ligados à palatização de consoante nasal

Na palatização do fonema /n/, ocorre a atração da articulação em direção ao palato duro, motivado, no exemplo, pela presença da vogal alta, pré-palatal, nasal /i/.

**mininha (*menina*)**

O encaminhamento, neste caso, é atentar para o ponto de articulação dos fonemas /i/, /n/ e /ɲ/ associados a suas representações grafemáticas. A leitura em voz alta de textos poéticos ricos de fonemas palatais nasais pode ajudar.

Par mínimo sugerido: PINO/PINHO.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Desvios ligados à semivocalização da palatal lateral

No exemplo, a vogal anterior alta /i/ assimila nasalidade substituindo a nasal palatal /ɲ/ e torna-se uma semivogal.

|                      |                              |
|----------------------|------------------------------|
| fia ( <i>vinha</i> ) | carioso ( <i>carinhoso</i> ) |
|----------------------|------------------------------|

Como já observado, a aluna tem falhas na escrita de sílabas complexas, ao que se acrescenta a representação por dígrafos. No caso, o /ɲ/ é um fonema nasal de correspondência biunívoca, o que fortalece a hipótese de não aprendizagem da notação. No entanto, o componente fonológico de nasalidade da vogal /i/ não pode ser ignorado e requer atenção para a sua percepção tanto quanto para a explicitação da notação.

Par mínimo sugerido: PIA/PINHA.

### Desvios ligados à despalatização da lateral

Este é um fenômeno em que a palatal lateral /ʎ/ é percebida, e realizada pela aluna em questão, como a consoante líquida lateral /l/.

|                                |                           |
|--------------------------------|---------------------------|
| galo ( <i>galho</i> )          | balulo ( <i>barulho</i> ) |
| gagalada ( <i>gargalhada</i> ) | barulo ( <i>barulho</i> ) |

Há necessidade de trabalhar a consciência fonológica na diferenciação articulatória dos fonemas /l/ e /ʎ/ e, mais uma vez, na aprendizagem da notação de dígrafo.

Pares mínimos sugeridos: FILA/FILHA; RALAR/RALHAR; GALO/GALHO.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Desvios ligados à despalatização da fricativa

As fricativas /z/ e /ʒ/ são vozeadas, têm o mesmo modo de articulação e são mais contínuas. Diferem apenas pelo ponto de articulação, alveolar e pós-alveolar respectivamente, que são relativamente próximos.

beiza-foro (*beija-flor*)

É interessante notar que algumas oralidades registradas nos desvios são realizadas por adultos quando falam com crianças muito pequenas, imitando a fala infantil. É o caso da despalatização aqui registrada, uma vez que no processo de aquisição da linguagem pelas crianças, a aquisição da fricativa palatal /ʒ/ é posterior à aquisição da alveolar /z/.

Pares mínimos sugeridos: GELO/ZELO; RIJO/RISO.

### Desvio ligado à sílaba: inserção de vogal evitando coda consonantal

Há preferência por sílaba formada por consoante e vogal (CV) em variantes regionais e socioculturais. No exemplo, a aluna insere a vogal /i/, que tem articulação próxima à da consoante /z/ com a qual se combina formando uma sílaba canônica CV.

fisi (*fiz*)

Sujeitas a preconceito, inserções vocálicas desse tipo devem ser observadas com o aluno de forma a desenvolver sua consciência fonológica.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Desvio ligado à sílaba: Apócope da primeira sílaba

O verbo ESTAR está em processo avançado de perda da primeira sílaba na língua oral. O fenômeno é transferido da oralidade para a escrita, como aparece no exemplo.

tava (*estava*)

Uma abordagem possível é a diferenciação da linguagem oral com a linguagem escrita sob a perspectiva da evolução da língua no tempo. Se na oralidade a perda da sílaba é aceita em quase todas as situações de comunicação, na escrita, que tem cunho mais conservador, não é.

### Desvio ligado à sílaba: Simplificação do ataque silábico

Este é outro caso de preferência pela sílaba canônica CV.

bimeste (*bimestre*)

Observação da fala, comparação com a escrita, leitura do que escreveu, observação de pares mínimos (TIO/TRIO; BAÇO/BRAÇO) conjuntamente colaboram para a percepção fonológica do aluno.

### Desvios ligados à sílaba: Síncope da coda silábica

No fenômeno, a coda silábica não é percebida. Sem essa aquisição fonológica, a síncope aparece na escrita.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

|                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| <b>gagalada (<i>gargalhada</i>)</b> | <b>modeu (<i>mordeu</i>)</b> |
|-------------------------------------|------------------------------|

Este desvio aparece bastante no registro de verbos no infinitivo. Nesse caso, importam a atenção para a classe gramatical e a tonicidade das palavras.

Sugestão de pares mínimos: MÁ/MAR; LARGO/LAGO; PARÁ/PARAR.

### **Escrita alfabética, escrita ortográfica**

Em todos os momentos do trabalho com a escrita de alunos em processo de aquisição da escrita ortográfica, deve-se dar ênfase à diferença entre a escrita alfabética, que representa os sons, e a escrita ortográfica, que neutraliza as variações linguísticas, o que deve ser feito concomitantemente ao processo de desenvolvimento da consciência fonológica.

A ortografia, dessa forma, será vista como aliada, uma vez que torna a escrita automática, sem necessidade de se pensar nos sons do que se escreve (SCLAIR-CABRAL, 2003). Com a liberdade que a ortografia oferece, o letramento se aprofunda, os escreventes tornam-se produtores efetivos de conhecimento.

Oferecer, estimular e ampliar o leque de leitura dos alunos, nem seria preciso dizer, tem enorme valor para os processos de aprendizagem e deve ser considerado como elemento subliminar das sugestões elencadas até aqui.

Tem se tornado um desafio para os professores que os alunos desenvolvam o hábito da leitura da própria produção escrita, a título de revisão, bem como a reescrita de seus textos. É uma utopia a ser alcançada. Para a aquisição da escrita ortográfica, ela é crucial porque no sentido da leitura, a língua portuguesa é mais transparente e ajuda o usuário a tomar decisões acertadas ao escrever.



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

É preciso notar ainda que os pares mínimos são apoios baseados na escrita. O aluno precisa lê-los. Alguns pares mínimos podem ser lidos com o "sotaque" do leitor. Assim, por exemplo, no par mínimo LARGO/LAGO, é possível que o aluno pronuncie "lago" ao ler "largo". Com a escrita presente, fica evidente a função neutralizadora da ortografia.

### **Considerações finais**

Buscou-se aqui expressar a necessidade de formação dos professores de português nos postulados da Fonética e da Fonologia do PB, com vistas a atender adequadamente os alunos, - nas etapas da escolaridade básica -, que não dominam a escrita ortográfica.

Se há alunos que chegam ao sexto ano sem dominar a escrita ortográfica por falhas do ensino na fase escolar anterior, é possível que isso aconteça por lacunas na formação de seus professores alfabetizadores. Os professores de língua portuguesa, que recebem esses alunos, têm ainda menos ferramentas para atendê-los em suas necessidades, justamente por faltar-lhes uma base de estudo da fonética e da fonologia do PB voltado para o ensino.

São grandes as possibilidades de esse problema aumentar nos próximos anos, dado que a atual situação de pandemia deixou os alunos longe da escola por longo tempo. Pode-se imaginar o prejuízo para a aprendizagem. A ortografia começa ser ensinada assim que os alunos dominam a escrita alfabética, em geral nos três últimos do Ensino Fundamental I (SOARES, 2020). Os alunos que iniciarão o sexto ano a partir de 2022 podem chegar com muitas lacunas, para as quais os professores de português não estarão preparados.

A não aquisição da escrita ortográfica é um peso que se carrega por toda a vida. Na sociedade baseada na escrita em que vivemos, os prejuízos são imensos; perdem os indivíduos, perde a coletividade. Perde a democracia por não equalizar o direito à educação de qualidade.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Essa falha, que a educação formal há tanto tempo mantém, não se justifica. O conhecimento acumulado sobre como se dá a aquisição da escrita precisa chegar à sala de aula sob a forma de professores bem formados e aptos a solucionar problemas quando aparecerem. É lamentável que esse conhecimento não chegue e que alunos da escola pública, oriundos das classes mais humildes da sociedade, não sejam atendidos.

A teoria da psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, chegou ao Brasil nos anos oitenta do século passado; os postulados da fonética e da fonologia do PB também estão disponíveis há décadas, ainda que muitas variedades não estejam mapeadas.

Invisibilizados, os que "não sabem escrever" não aparecem nas avaliações externas que não avaliam a escrita dos estudantes depois do Ensino Fundamental I. O poder público e as instituições educacionais de todos os níveis falham. Urge interromper esse círculo vicioso, o que pode ser conseguido, pelo menos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, com formação adequada dos professores da educação básica.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.) **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 41-44.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (org.) **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso e representações**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-52.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CAGLIARI, L. C. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a, p. 163-185.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

CAGLIARI, L. C. **Fonologia do Português**. Campinas: ed. do autor, 1997.

FERREIRA NETTO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

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

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. Brincando com os sons da língua: explorando os níveis fonético e fonológico. In: ABREU, A. S.; SPERANZA-CRISCUOLO, A. C. (Orgs.) **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016; p. 15-32.

PADOVANI, Maria Ângela. **A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VIARO, M. E. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2014.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras**: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2006.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### O IMPASSE DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA: ENTRE A VARIANTE PADRÃO E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS

Patrícia Regina de Souza  
Ana Luzia Videira Parisotto

Universidade Estadual Paulista  
Universidade Estadual Paulista

O ensino e a aprendizagem da ortografia são processos que têm se mostrado deficitários nos diferentes níveis de ensino. Tal impasse se agrava quando se desconsidera a heterogeneidade da língua e se ensina, dentro do contexto escolar, a variante padrão como o único referencial de linguagem, apagando as diferentes possibilidades de utilização da língua nas modalidades oral e escrita.

Diante disso, percebe-se que a variação linguística<sup>3</sup> é um tema importante para ser trabalhado em paralelo com o ensino da escrita, de modo que os alunos possam adquirir a linguagem padrão, porém tendo em vista que existem graus de formalidade tanto na fala quanto na escrita, pois esse fenômeno integra um *continuum* da linguagem, que vai da menos formal até a mais formal, e que varia de acordo com a situação comunicativa em que ocorre, conforme enfatiza Bortoni-Ricardo (2014).

---

<sup>3</sup> A variação linguística é um fenômeno de variação da língua que ocorre em todas as comunidades (sejam elas grandes ou pequenas), essas variações são decorrentes de diversos fatores, tais como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, campo de atuação no mercado de trabalho e rede social (BORTONI-RICARDO, 2004).

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

De tal modo que, de acordo com Cagliari (2009), a maior parte dos problemas de fala e escrita está relacionada ao fenômeno da variação linguística, todavia a escola tende a ignorar essa questão, e os livros didáticos não ficam atrás, o que acaba por fazer com que os alunos tenham dificuldades para se apropriar da escrita padrão, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, no período de alfabetização.

A respeito do que foi abordado anteriormente, Barbosa e Guimarães (2013) evidenciaram em seu estudo que:

[...] alguns entraves [...] em tentativas de escrita de palavras [...] acabam sendo influenciadas pelo entendimento de que a escrita serve para representar a fala. É evidente que isso não basta, pois as relações entre estes dois universos - fala e escrita - poderão variar de acordo com o dialeto de referência, ou seja, a distância poderá ser maior ou menor entre eles (BARBOSA; GUIMARÃES, 2013, p. 76).

Marcuschi (2001) estabelece que a escrita, em paralelo com a oralidade, é utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, quais sejam: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Assim, as ênfases e os objetivos dos usos da escrita são determinados pelo contexto em que se insere, sendo, portanto, variados e diversos, o que caracteriza a existência de diversos gêneros textuais e formas comunicativas, além de terminologias e expressões específicas. Por isso, é fundamental o conhecimento de tais características por parte da escola, para que saiba trabalhar de maneira adequada com a seleção de textos e a definição de níveis de linguagem.

Contudo, “[...] muitas vezes, a escola não leva em consideração a variante do aluno, repetindo com ênfase que ele não fala e, conseqüentemente, não escreve bem, por usar os saberes apreendidos na oralidade do seu contexto familiar” (FREITAS, 2018, p. 12). Tal postura é totalmente equivocada, tendo em vista que a oralidade, a escrita e a variação linguística são itens indissociáveis no ensino da norma ortográfica, pois é necessário propiciar momentos nos

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

quais os alunos possam refletir em sala de aula sobre as relações entre tais dimensões, de modo que se apropriem do sistema ortográfico e compreendam a importância de se escrever convencionalmente quando a situação lhes exigir o uso da variante padrão de escrita.

Dessa maneira, partilhamos da concepção de Elias (2001), quando defende que ser competente comunicativamente significa saber fazer uso da linguagem, seja ela oral ou escrita, e, assim como essa autora, defendemos a necessidade de haver, na sala de aula, um trabalho com a língua portuguesa que seja capaz de relacionar a modalidade falada e sua correlação com a escrita. Tal autora aponta, ainda, a impossibilidade de se considerar a língua escrita e a língua falada como modalidades invariantes, uma vez que elas variam em função das condições de produção e de uso da linguagem, algo fundamental no ensino de língua materna e que não pode ser desconsiderado quando se quer formar alunos proficientes em leitura e escrita.

Crescitelli e Reis (2011) explicitam que o trabalho com a variação linguística possibilita que os estudantes ampliem o seu repertório de conhecimento sobre as variedades linguísticas adequadas às situações comunicativas, bem como desmistifica o preconceito linguístico, destacando aspectos de variação e mudança da língua, algo de extrema relevância para ser trabalhado nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa.

Diante disso, destacamos que são inúmeros os fatores que têm feito com que os alunos permaneçam com as dificuldades ortográficas, apesar da escola. Os autores que têm se dedicado ao estudo sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica elencam: as tarefas mecânicas e repetitivas que têm sido adotadas no ensino das regras ortográficas (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2009; MATOS, 2012); a falta de preparo do professor para trabalhar com a especificidade das regularidades e irregularidades da ortografia (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; SANTOS, 2015); a ausência de reflexão sobre casos de variação linguística (CAMACHO, 2008; CAGLIARI, 2009; FRANCHI, 2012); ou

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

até mesmo a inexistência do ensino de ortografia na sala de aula (COSTA VAL *et al*, 2009; MIRANDA, 2012).

Nessa perspectiva, objetivamos, neste capítulo, refletir sobre a interferência da variação linguística na aquisição da variante padrão, analisando os desvios ortográficos de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e apresentando atividades que contribuem com a aquisição da norma padrão em contextos formais de escrita.

### **Metodologia**

Este trabalho, de cunho qualitativo (DEMO, 1994), cujo tema é o ensino e a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é derivado de uma pesquisa de doutorado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente/SP. A tese tem como objetivo principal identificar quais as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a norma culta nos anos iniciais e quais os principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, de modo a elaborar uma proposta formativa colaborativa que propicie a reflexão sobre os usos linguísticos e contribua para o ensino e a aprendizagem da norma padrão de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Desse modo, apresentamos um recorte do estudo mencionado, a partir do qual objetivamos refletir sobre a interferência da variação linguística na aquisição da variante padrão, analisando os desvios ortográficos de alunos do



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

4º ano e apresentando atividades<sup>4</sup> que contribuam para a aquisição da norma padrão em contextos formais de escrita.

É importante destacar que as produções dos alunos foram categorizadas e analisadas à luz das classificações das alterações ortográficas estabelecidas por Moraes (2009). Vale ressaltar ainda que os quadros com as transgressões ortográficas estão organizados do seguinte modo: em cada quadro há as transgressões ortográficas de uma categoria específica, todavia evidenciamos casos de diferentes transgressões ortográficas em uma mesma palavra as quais destacamos nos quadros com a cor diferenciada (vermelha), o que indica que estão em mais de uma categoria de erros. Além disso, escrevemos a palavra com transgressão e, na frente dela, a grafia correta entre parênteses, as alterações de cada categoria foram sublinhadas para evidenciar a alteração ortográfica que estamos retratando.

### **Os desvios ortográficos nas produções dos alunos**

As inadequações ortográficas apresentadas pelos estudantes são importantes fontes de explicitação dos conhecimentos ortográficos que possuem. Desse modo, servem como parâmetro sobre o que o professor deve se debruçar para auxiliar seus alunos na aquisição da escrita.

Nesse contexto, foram analisadas 14 produções de textos de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. Tais produções tinham como proposta a escrita do final da história O conselho do doutor doido. Nas produções analisadas foram encontradas muitas alterações relacionadas a erros mais primários (segmentação indevida, forma morfológica diferente, transcrição fonética etc.), bem como interferência da modalidade oral na modalidade escrita e casos de

---

<sup>4</sup> Tais atividades são recorte de um manual didático elaborado para as docentes participantes da pesquisa, como parte da proposta formativa que lhes foi possibilitada na etapa formativa da investigação.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

variação linguística as quais não eram contempladas pelas categorizações de Morais (2009). Apresentamos, abaixo, a categorização e análise dos desvios:

Quadro 1 - Erros envolvendo casos de regularidades diretas

| Regularidades diretas - Morais (2009) |                                 |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| canhou (ganh <u>ou</u> )              | obri <u>ç</u> ado (obrigado)    |
| com vi <u>o</u> (convid <u>ou</u> )   | pe <u>t</u> iu (pediu)          |
| critando (grit <u>an</u> do)          | semb <u>re</u> (sempre)         |
| <u>d</u> odos ( <u>t</u> odos)        | Se <u>q</u> uinte (seguinte)    |
| <u>2x D</u> udo ( <u>t</u> udo)       | si <u>q</u> uite (seguinte)     |
| <u>f</u> ida ( <u>v</u> ida)          | <u>t</u> auto ( <u>v</u> oltou) |
| fou ( <u>v</u> ou)                    | <u>t</u> ela ( <u>d</u> ela)    |
| ga <u>f</u> ida (grá <u>v</u> ida)    | <u>t</u> eu ( <u>d</u> eu)      |
| morafa (mor <u>av</u> a)              | <u>v</u> oi (foi)               |

Fonte: Dados da pesquisa, com base na análise das produções de texto (2020).

Como podemos evidenciar, alguns dos alunos do quarto ano ainda possuem dificuldades em relação às trocas entre consoantes surdas e sonoras. Morais (2009) explica que tais erros são comuns nos anos mais iniciais da alfabetização, as correspondências regulares diretas dizem respeito às trocas entre o “P” e o “B”, o “F” e o “V”, o “T” e o “D” etc., mas, em crianças que têm a pronúncia diferente da prestigiada, serão observados erros não comuns como de outras crianças (*critando - gritando*). Tais desvios se devem à dificuldade que as crianças têm em fazer a diferenciação entre os sons envolvidos.

Ressaltamos que, quando se trabalha com ensino de ortografia, sempre há nas produções escritas dos estudantes uma imbricação da norma urbana de prestígio com casos de variação linguística, e também não é incomum a interferência da modalidade oral na modalidade escrita, e isso não é algo negativo. Os alunos fazem relações e transitam entre ambas as modalidades (falada e escrita), mas é preciso que compreendam quais são as especificidades de cada uma dessas modalidades a depender do contexto em que se inserem.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Por isso, nesse trabalho, defendemos a importância de o professor trabalhar, de maneira integrada, o ensino de ortografia e o trabalho com a variação linguística, pois isso possibilita que os alunos reflitam sobre as especificidades de cada um desses eixos da língua portuguesa, como defende Marquardt (2015), ao explicar que é necessário um trabalho sistematizado com a ortografia em relação aos problemas que os alunos acumularam ao longo da escolaridade, mas também voltar-se para as questões de variação linguística e do ensino da língua, pautadas em uma pedagogia culturalmente sensível.

Assim, destacamos que alguns poucos alunos da série analisada ainda possuem dificuldades em relação aos casos mais primários, como as trocas entre consoantes surdas e sonoras (dodos - todos -; morafa - morava-; gafida - grávida; etc.). Dessa forma, é importante que a ortografia seja trabalhada ao longo da escolaridade de maneira sistemática, reflexiva e contextualizada, mas não somente isso, é essencial que o professor continue trabalhando com esses contextos ortográficos mais primários, mesmo em anos mais avançados de escolaridade, pois os estudantes se encontram em etapas diferentes da aprendizagem ortográfica, e isso não deve ser desconsiderado no planejamento do ensino das regularidades e irregularidades ortográficas.

O enfoque, em tais casos, é propor atividades que ajudem a criança a analisar fonologicamente palavras em que tais sons aparecem, comparando-os com suas formas escritas, e classificar em duas colunas as palavras que têm sons parecidos é um exemplo de atividade (MORAIS, 2009).

Em relação aos casos de alterações ortográficas de regularidades contextuais, nas produções analisadas, encontramos os desvios expostos no quadro 2, a seguir:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Quadro 2 - Erros envolvendo casos de regularidades contextuais

| Regularidades Contextuais - Morais (2009)                 |   |   |
|---|---|---|
| ar <u>u</u> me (arr <u>u</u> me)                          | en <u>co</u> nte (en <u>co</u> n <u>t</u> re) | pr <u>o</u> to (pr <u>o</u> n <u>t</u> o) |
| at <u>e</u> m <u>d</u> erão (atenderam)                   | enteira (i <u>n</u> teira)                    | qu <u>a</u> ndo (qu <u>a</u> ndo)         |
| bo <u>n</u> (bo <u>m</u> )                                | er <u>a</u> do (err <u>a</u> da)              | 2x que <u>i</u> ro (que <u>r</u> o)       |
| calç <u>a</u> me <u>t</u> o (cas <u>a</u> me <u>n</u> to) | fi <u>n</u> (fi <u>m</u> )                    | qu <u>i</u> (que <u>e</u> )               |
| ca <u>n</u> do (qu <u>a</u> ndo);                         | fo (fo <u>r</u> );                            | se <u>m</u> ta (se <u>n</u> tar)          |
| che <u>g</u> an <u>m</u> os (che <u>g</u> amos)           | g <u>a</u> fida (g <u>r</u> ávida)            | se <u>n</u> pe (se <u>m</u> pre)          |
| che <u>g</u> ei (che <u>g</u> uei);                       | grade (g <u>r</u> ande)                       | se <u>n</u> pre (se <u>m</u> pre)         |
| 7x ci <u>s</u> asar (se casar)                            | qu <u>o</u> stei (g <u>o</u> stei)            | si (se)                                   |
| ci <u>s</u> asarão (se casaram)                           | homen <u>u</u> (homem)                        | si (sim)                                  |
| co <u>m</u> vito (con <u>v</u> id <u>o</u> )              | in <u>t</u> ão (en <u>t</u> ão)               | si <u>c</u> aso (se casou)                |
| co <u>m</u> celho (con <u>s</u> elho)                     | leg <u>u</u> al (legal)                       | si <u>n</u> patico (sim <u>p</u> ático)   |
| co <u>m</u> licesa (com licen <u>ç</u> a)                 | mi (me)                                       | si <u>q</u> uite (se <u>g</u> uinte)      |
| co <u>m</u> quista (con <u>q</u> uistar)                  | mic <u>a</u> sa (me casar)                    | Si <u>v</u> e (se vê)                     |
| co <u>m</u> verçar (con <u>v</u> ersar)                   | nateve (n <u>ã</u> o teve)                    | sura (sur <u>r</u> a)                     |
| con <u>v</u> ersar (con <u>v</u> ersar)                   | nen (nem)                                     | tabon (está bo <u>m</u> )                 |
| 2x con (com)  | pad <u>e</u> (pad <u>r</u> e)                 | tam <u>e</u> n (tam <u>b</u> ém)          |
| con migo (com <u>i</u> go)                                | 4x pedi <u>o</u> (pedi <u>u</u> )             | tan <u>e</u> m (tam <u>b</u> ém)          |
| co <u>r</u> eu (co <u>r</u> reu)                          | pe <u>l</u> fumada (pe <u>r</u> fumada)       | ti (te)                                   |
| di (de)   | pe <u>l</u> fumado (pe <u>r</u> fumado)       | ti <u>d</u> a (te dar)                    |
| em co <u>m</u> trou (en <u>c</u> on <u>t</u> rou)         | 3x prese <u>m</u> te (prese <u>n</u> te)      | ve <u>n</u> (vem)                         |
| em <u>c</u> ontro (en <u>c</u> ontro)                     | 3x prom <u>t</u> o (pr <u>o</u> n <u>t</u> o) | ve <u>n</u> ca (vem cá)                   |
| en <u>b</u> ora (em <u>b</u> ora)                         | prot <u>a</u> (pr <u>o</u> n <u>t</u> a)      | vi <u>n</u> (vim)                         |

Fonte: Dados da pesquisa, com base na análise das produções de texto (2020).

Como se observa no quadro anterior, os casos de desvios por regularidades contextuais são representativos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos erros, pois, em algumas das produções analisadas, encontramos erros que vão desde as trocas de C por QU (cando - quando) até trocas de relacionadas aos usos do R, por exemplo, (arume - arrume).

Esses desvios estão relacionados ao contexto interno da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. A disputa entre “C” e “QU” é um bom exemplo. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, pode-se sempre gerar a grafia correta sem precisar memorizar. Para compreender essas diferentes regras “contextuais”, o aprendiz precisa se

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

atentar para vários aspectos das palavras. Assim, o aprendizado de regras contextuais distintas requer do aprendiz diferentes modos de raciocinar sobre as palavras, o que também precisa ser considerado no ensino de ortografia (MORAIS, 2009).

Morais (2009) define, ainda, que, os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia estão ligados ao: uso de R ou RR; ao uso do G ou GU; ao uso do J formando sílabas com A, O e U; ao uso do Z em palavras que começam “com som de Z”; ao uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e ; ao uso do O ou U em palavras que terminam “com o som de U”; e o uso de M, N, NH para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua.

Assim, consideramos importante que as regularidades contextuais sejam trabalhadas com os alunos, pois existem regras que podem ser explicitadas. Os próprios erros dos alunos podem servir de parâmetro para o professor sequenciar os casos que quer priorizar no ensino de ortografia, esses desvios podem suscitar uma reflexão em sala de aula, de modo a fazer os alunos debaterem, explicitarem seus conhecimentos e consolidarem o entendimento sobre as regras, gerando, dessa forma, grafias coerentes no momento da escrita.

O enfoque, no trabalho com tais casos, está em contrastar as letras (ou dígrafos) que causam confusão aos alunos, através de atividades reflexivas e que fomentem a discussão coletiva e a formalização dos conhecimentos ortográficos (MORAIS, 2009).

A seguir, apresentamos as ocorrências relacionadas aos casos de regularidades morfológico-gramaticais:

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Quadro 3 - Erros envolvendo casos de regularidades contextuais

| Regularidades Morfológico-gramaticais - Morais (2009) |                                    |                           |
|---|------------------------------------|---------------------------|
| a grada (agradar)                                     | dispidirã <u>o</u><br>(despediram) | segu <u>i</u> (seguir)    |
| almoça (almoçar)                                      | eles chegou<br>(chegaram)          | segu <u>o</u> (seguiu)    |
| atenderã <u>o</u><br>(atenderam)                      | eles chegou<br>(chegaram)          | semta (sentar)            |
| busca (buscar)  | eles te <u>ve</u> (eles tiveram)   | sicaso (se casou)         |
| 2x calça (casar)                                      | fala (falar)                       | tauto (voltou)            |
| 2x calça (casar)                                      | falo (falou)                       | terminaro<br>(terminaram) |
| calçameto (casamento)                                 | falo (falou)                       | tida (te dar)             |
| casa (casar)  | falo (falou)                       | toma (tomar)              |
| casa (casar)  | ficarã <u>o</u> (ficaram)          | viverã <u>o</u> (viveram) |
| casarã <u>o</u> (casaram)                             | gentile <u>sa</u> (gentileza)      | viverã <u>o</u> (viveram) |
| casarã <u>o</u> (casaram)                             | gosto (gostou)                     | viverã <u>o</u> (viveram) |
| cicasarã <u>o</u> (se casaram)                        | micasa (me casar)                  | vivero (viveram)          |
| cicasarã <u>o</u> (se casaram)                        | pega (pegar)                       | vivero (viveram)          |
| com vito (convidou)                                   | pergunto (perguntou)               | viveu (viveram)           |
| 2x compra (comprar)                                   | 3x sai (sair)                      | 4x vó (vou)               |
| comquista (conquistar)                                | saiu (saiu)                        |                           |

Fonte: Dados da pesquisa, com base na análise das produções de texto (2020).

Como observamos anteriormente, os alunos possuem desvios ortográficos relacionados aos casos de palavras cujas grafias envolvem aspectos de morfologia e gramática (*casarão - casaram; gentilesa - gentileza*), o que não é incomum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente levando em consideração a complexidade para se ensinar e aprender esses casos nos anos iniciais.

No que diz respeito às regularidades morfológico-gramaticais, são contextos que envolvem um conhecimento metalinguístico, todavia o enfoque do ensino não deve estar no trabalho com nomenclaturas gramaticais, que não farão sentido para o aluno, mas trabalhar com regras morfológico-gramaticais que permitem ao aprendiz inferir um princípio gerativo, assim, não há que se memorizar, uma a uma, a forma ortográfica das palavras. Dessa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

forma, o professor pode ajudar o aluno a compreender esse aspecto a partir do princípio gerativo das palavras, essa é uma maneira de trabalhar de modo contextualizado, chamando a atenção do aluno para as características das palavras (MORAIS, 2009).

Em relação aos casos morfológico-gramaticais, destacamos aquelas alterações que dizem respeito à interferência de casos de variação linguística e da modalidade oral na escrita, pois são as de maiores recorrências nessa categoria, por exemplo: *vivero (viveram)*; *compra (comprar)*; *Falo (falou)*; *tida (te dar)*; *pega (pegar)*; *gosto (gostou)*; *terminaro (terminaram)* etc.

Diante do que foi exposto no parágrafo anterior, mais uma vez nossos dados demonstraram a importância de se considerar o trabalho com a variação linguística e a modalidade oral em paralelo com o ensino de ortografia, pois são aspectos que se conectam a todo momento quando o assunto é a escrita, e usar essas incidências para levar os alunos a refletirem sobre tais ocorrências é uma via para a reflexão coletiva.

Assim também defende Elias (2011) ao se referir à necessidade de um trabalho com a língua que correlacione as modalidades oral e escrita, que seja capaz de levar os alunos a compreenderem ambas modalidades como variantes, a depender do contexto em que se inserem e das situações nas quais estão presentes, uma vez que é isso, segundo a autora, que tornará um aluno competente comunicativamente, isto é, estudante competente, que sabe utilizar a linguagem (oral e escrita) adequadamente em todos os contextos sociais. A função da escola, portanto, é tornar o aluno competentemente comunicativo, por isso não se pode deixar de lado o trabalho reflexivo com a linguagem em todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Conforme estabelecido por Morais (2009), quanto aos critérios regulares, a sequenciação do ensino ortográfico deve levar em conta que, mesmo tendo o domínio da base alfabética, as crianças têm dúvidas quanto às regras contextuais e morfológico-gramaticais. Nesses casos regulares morfológico-gramaticais, ensinar o aluno também pressupõe trabalhar com atividades de

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

contraste entre as formas de grafar as palavras (grafias certas e erradas), bem como chamar a atenção dos alunos para as especificidades do uso das letras (ou dígrafos), a depender de seu princípio gerativo (*falo x falou; pobreza x portuguesa etc.*).

Além disso, a sequenciação dos conteúdos ortográficos deve levar em conta a conjugação dos casos regulares/irregulares com sua frequência de uso, por isso a importância de se ver as transgressões dos alunos como fontes excelentes para a reflexão sobre o que se ensinar e quando ensinar (MORAIS, 2009).

No que tange às transgressões por irregularidades ortográficas, encontramos os seguintes erros:

Quadro 4 - Erros envolvendo casos de irregularidades

| Irregularidades - Morais (2009)          |   |  |
|--|---|--|
| 2x a <u>se</u> itou ( <u>a</u> ceitou)   | conhe <u>se</u> u (conhe <u>ç</u> eu)       | pa <u>s</u> ando (pa <u>ss</u> ando)   |
| apa <u>ich</u> onou (apa <u>ix</u> onou) | conhe <u>so</u> (conhe <u>ço</u> )          | po <u>so</u> (po <u>ss</u> o)          |
| <u>a</u> seitou ( <u>a</u> ceitou)       | cre <u>se</u> u (cre <u>s</u> ceu);         | 2x pre <u>s</u> iso (pre <u>ç</u> iso) |
| <u>a</u> xado ( <u>a</u> chado)          | de <u>ch</u> á (de <u>i</u> xa)             | rap <u>a</u> is (rap <u>az</u> )       |
| cal <u>ç</u> ameto (ca <u>s</u> amento)  | de <u>s</u> as (de <u>ss</u> as)            | rap <u>a</u> is (rap <u>az</u> )       |
| <u>c</u> empre ( <u>s</u> empre)         | di <u>s</u> pidirãõ (de <u>s</u> pediram)   | rap <u>a</u> is (rap <u>az</u> )       |
| <u>c</u> erio ( <u>s</u> ério)           | feli <u>s</u> (feli <u>z</u> )              | 4x rap <u>a</u> s (rap <u>az</u> )     |
| com <u>c</u> elho (con <u>s</u> elho)    | intere <u>ç</u> ante (inter <u>ss</u> ante) | rap <u>a</u> s (rap <u>az</u> )        |
| com <u>m</u> celho (con <u>s</u> elho);  | mo <u>s</u> as (mo <u>ç</u> as)             | <u>s</u> erta ( <u>c</u> erta)         |
| come <u>s</u> aram (come <u>ç</u> aram)  | 3x mo <u>ss</u> a (mo <u>ç</u> a)           | <u>s</u> erto ( <u>c</u> erto)         |
| comver <u>ç</u> ar (conver <u>s</u> ar)  | mo <u>ss</u> as (mo <u>ç</u> as)            | si <u>q</u> uite ( <u>s</u> equinte)   |
|  |   | ter <u>ç</u> era (ter <u>ç</u> eira)   |

Fonte: Dados da pesquisa, com base na análise das produções de texto (2020).

Como podemos evidenciar no quadro anterior, as redações dos alunos apresentaram ocorrências de erros envolvendo casos de irregularidades, embora em menor quantidade do que em outras categorias já analisadas, tais erros são comuns tendo em vista a natureza dessa dificuldade que envolve um trabalho de memorização, já que não é possível realizar atividades que



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

propiciem a reflexão. De acordo com Morais (2009), a maneira correta de grafar as irregularidades ortográficas só pode ser explicada pela etimologia da palavra, não há regras a serem explicitadas como no caso das regularidades, por isso o aluno só as aprende quando memoriza a forma correta para poder escrever adequadamente, como, por exemplo, na grafia de palavras com o H inicial (**h**ora, **h**onra etc.) ou de palavras com o som do G inicial (**g**irafa, **j**iló).

Morais (2009) estabelece que as dificuldades referentes às irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa concentram-se na escrita do som do “S”, do som do “C”, do som do “Z” e do som do “X”. Envolvem ainda o emprego do H inicial, a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no fim da palavra; a disputa do L com o LH diante de certos ditongos; e de certos ditongos que têm pronúncia reduzida.

Quanto a esses casos, mesmo em fases mais avançadas da etapa escolar e até após ela, as pessoas continuam tendo dificuldades na grafia de palavras irregulares, principalmente na grafia daquelas pouco usuais, por isso a necessidade de que o professor crie estratégias para que os alunos tenham a imagem fotográfica das palavras que mais utilizam e para que tenham a postura de consultar um dicionário quando tiverem dúvida quanto à grafia correta da palavra (MORAIS, 2009).

Possibilitar aos alunos o contato com materiais impressos que propiciem o conhecimento das palavras irregulares é fundamental para que eles as memorizem. O docente pode começar seu trabalho com as palavras que os alunos mais utilizam em seu dia a dia para, posteriormente, iniciar um trabalho com aquelas palavras menos usuais. Alguns exemplos de atividades desse tipo são: tarefas que envolvam a utilização do dicionário, cartazes com palavras “que não se podem errar mais”, definição de listas de palavras irregulares de uso frequente para que os alunos as memorizem etc. (MORAIS, 2009).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### Atividades<sup>5</sup> de reflexão sobre a língua: um caminho a ser trilhado

Para minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos e direcioná-los adequadamente ao processo de aquisição da variante padrão, o caminho é elaborar atividades reflexivas que os levem a um nível de elaboração consciente e verbalizável a respeito das regras e restrições ortográficas, ou seja, dos casos regulares e irregulares da ortografia. Nesse contexto, é possível pensar em atividades voltadas somente para o trabalho com a ortografia, porém existem muitos casos de desvios que podem estar ligados à influência da modalidade oral na modalidade escrita ou relacionados a casos de variação linguística.

Consideramos importante que os docentes sejam capazes de refletir sobre as dificuldades dos seus alunos, bem como de criarem atividades voltadas para a reflexão sobre as variantes linguísticas as quais sejam contextualizadas aos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, mas também sabemos que necessitam de um norte sobre o qual possam partir. Nesse contexto, apresentamos alguns exemplos de atividades que possibilitam a reflexão sobre a ortografia em paralelo com a variação linguística.

#### 1) Atividades sobre **norma padrão e variação linguística** (reescrita com transgressão e correção)

Leia as seguintes frases:

1) Condo eu fico cum fome, peço pra minha mãe me dá alguma coisa pra cumê. E despois que eu como, eu sintu vontade de drumi.

2) Eu estava atrasado para a escola, todavia não podia sair de casa sem almoçar, minha mãe não permitiria.

---

<sup>5</sup> É importante destacar que as atividades foram adaptadas para fins didáticos.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

a) Qual das duas frases representa a linguagem padrão e qual representa a linguagem não padrão?

b) Que diferenças vocês perceberam entre a linguagem usada na frase 1 e a utilizada na frase 2?

c) Reescreva a primeira frase de acordo com a linguagem formal.

d) Reescreva a segunda frase de acordo com a linguagem coloquial.

2) Pedir que os alunos façam a transposição das frases para a variedade padrão.<sup>6</sup>

1. Vamu brinca di bola di tardi?

2. Cuma que ocê conseguiu fazê esse pobrema di matemática?

3. Fessora, ele jogô um lápis no meu zóio.

4. Nois vai sai pra aula di educação física hoji?

5. Eu tava vino pra escola i lembrei qui esqueci di trazê o lanche.

6. A prô disse qui a gente ia te prova di portugueis amanhã e nois ficô tudu preocupadu.

7. Toda veiz qui tem aula de portugueis a prô pede pra nois lê uns textos qui ela iscolhe.

8. Minha mãe dissi qui não é pra mim bagunçar na aula, sinão eu vô fica de castigo a semana intera, sem sisti TV.

9. Otro dia eu nem tava fazenu bagunça e a fessora me mandô pa diretoria.

---

<sup>6</sup> Se os alunos ainda se encontrarem na etapa inicial da alfabetização, tal tarefa pode ser realizada oralmente, de modo que, desde cedo, eles iniciem a reflexão sobre as diferenças linguísticas de acordo com a situacionalidade. Caso contrário, a atividade pode ser realizada oralmente e de forma escrita. Vale destacar que as próprias crianças podem elaborar esse tipo de frases e fazer a transposição, tudo dependerá da dinâmica que o docente se propõe a trabalhar com os seus estudantes. O ideal é que haja momentos coletivos para que se possa refletir coletivamente sobre tais fenômenos linguísticos com os discentes. O contrário também pode ser feito, pedir que os alunos transformem frases da variante padrão em escritas cujos contextos contemplem traços da modalidade oral (ou variação linguística).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

10. Toda veiz qui eu venho pra escola, eu passo no bar pra compra uns doce e uns chicrete pá cume na hora qui sai po recreio.

11. Tava vino do banhero e vi que a diretora tava muito braba na sala do primero ano.

12. Temus qui pensa no tema pro teatro qui vamu apresenta na semana que vem.

13. A Maria ta nu hospital desdi onti, mas pareci qui amanhã vão dá alta pra ela purque ela já tá miorano.

### 3) Oralidade e escrita<sup>7</sup>.

| <b>Sugestão de atividade</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Gravar conversas dos alunos e, depois, apresentar a eles para que reflitam sobre os traços de oralidade característicos da fala coloquial.</li><li>- Posteriormente, pedir aos escolares que transcrevam as falas para a escrita com as devidas adequações exigidas pela linguagem escrita formal.</li><li>- Refletir coletivamente com os alunos sobre os fenômenos observados e sobre as descobertas feitas a partir da realização da atividade.</li></ul> |

---

<sup>7</sup> Atividades como essa são importantes para que, ao trabalharem com a retextualização, os alunos reflitam sobre as diferenças entre texto oral e texto escrito e compreendam as diferenças entre ambas as modalidades, bem como a importância de utilizá-las de acordo com os contextos (graus de formalidade).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

4) A mãe de uma menina fez uma lista de compras para a filha não se esquecer do que deveria trazer do mercado. Observe a lista e complete as palavras com as letras que estão faltando<sup>8</sup>.

| LISTA DE COMPRAS |                  |
|------------------|------------------|
| TOMA____         | ESPAGUE____      |
| CAQU____         | PASTA DE DEN____ |
| ESPINA____       | DESODORAN____    |
| LEI____          | MAIONE____       |
| ALFA____         | REPELEN____      |
| AZEI____         | SORVE____        |

O que vocês conseguiram perceber da atividade?

É possível se confundir sobre quando escrever com E ou com I no final da palavra?

Por que vocês acham que isso ocorre?

Como falamos essas palavras?

A escrita é diferente da pronúncia?

5) Observe os pares de palavras, apenas uma das formas é a correta na escrita. Escolha qual é a forma correta e preencha o quadro a seguir.

---

<sup>8</sup> Contexto ortográfico de regularidade contextual (uso de E ou I em palavras que terminam com o som de I). Essa é uma ótima oportunidade para que o professor trabalhe a ortografia em paralelo com a variação linguística e a modalidade oral, pois esses casos são transgressões motivadas pela fala.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

| PALAVRA 1 | PALAVRA 2 | COMO PRONUNCIAMOS | COMO SE ESCRIVE |
|-----------|-----------|-------------------|-----------------|
| Gente     | Genti     |                   |                 |
| Sorti     | Sorte     |                   |                 |
| Saudadi   | Saudade   |                   |                 |
| Peixi     | Peixe     |                   |                 |
| Triste    | Tristi    |                   |                 |
| Tomate    | Tomati    |                   |                 |

6) Agora, tente explicar o motivo pelo qual, em contextos formais de escrita, devemos escrever algumas palavras diferente da forma como costumamos pronunciá-las.

---

---

7) Observe as frases com atenção, foram escritas por um aluno do terceiro ano que ainda têm dificuldades com a escrita correta de algumas palavras<sup>9</sup>.

- Eu queria **canta**, mas precisava **te** um microfone

- Quero **se** um engenheiro quando **crece**.

Se você pudesse dar dicas para esse aluno não errar mais a escrita dessas palavras, o que você diria? Escreva:

---

---

8) Corrija os erros encontrados no poema<sup>10</sup> (refletindo sobre o uso do R final em palavras no infinitivo).

---

<sup>9</sup> Nesse caso, o foco poderá ser trabalhar com o uso do R final em palavras no infinitivo as quais os alunos costumam suprimir na escrita por se apoiar na modalidade oral.

<sup>10</sup> É pertinente ressaltar que o texto foi alterado para fins didáticos, ou seja, os erros ortográficos foram inseridos propositalmente, tendo em vista o objetivo da atividade.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### A bailarina (Cecília Meireles)

Esta menina  
tão pequenina  
que se bailarina.  
Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe fica na ponta do pé.  
Não conhece nem mi nem fá  
mas inclina o corpo pra cá e pra lá.  
Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.  
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.  
Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.  
Esta menina  
tão pequenina  
que se bailarina.  
Mas depois esquece todas as danças,  
e também que dormi como as outras crianças.

9) Observe os pares de palavras e tente descobrir qual é a palavra correta. Se precisar, consulte o dicionário<sup>11</sup>.

| <b>GRAFIA 1</b> | <b>GRAFIA 2</b> | <b>GRAFIA CORRETA</b> |
|-----------------|-----------------|-----------------------|
| MININO          | MENINO          |                       |
| SEGURO          | SIGURO          |                       |
| TAMBURIM        | TAMBORIM        |                       |
| SIRIGUELA       | SERIGUELA       |                       |
| SINTIR          | SENTIR          |                       |
| CIGARRO         | CEGARRO         |                       |
| BUNITO          | BONITO          |                       |

---

<sup>11</sup> Essa atividade focaliza palavras irregulares, ou seja, aquelas que não são regidas por regras e, por isso, necessitam ser memorizadas. Por isso, trabalhar o uso do dicionário é algo essencial.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

- Observe as palavras e tente explicar por que podemos nos confundir facilmente no momento de escrevê-las. Pense em como você pronuncia essas palavras na oralidade<sup>12</sup>.

- Você se lembra de outras palavras em que é possível se confundir quando usar E ou I; O ou U? Escreva-as.

- Discuta com os seus colegas sobre o fenômeno, juntem todas as palavras que cada um escreveu e façam um cartaz com elas.

### **Considerações finais**

Com base nas produções analisadas, constatamos que os discentes participantes da pesquisa apresentaram muitas inadequações ortográficas de natureza mais primária, além de casos de regularidades e irregularidades ortográficas, o que é comum considerando o ano escolar deles e o fato de terem realizado praticamente o quarto ano todo de maneira remota, devido à pandemia ocasionada pela Covid-19, o que inviabilizou os professores de acompanharem mais de perto e de intervirem na escrita dos alunos de maneira mais efetiva.

Todavia, é necessário considerar que as inadequações fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos e que são pistas para que o professor sequencie o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas. Ademais, os estudantes apresentaram muito mais palavras corretas do que desvios de grafia, e isso é algo que também deve ser considerado, já que apresentam dificuldades específicas sobre as quais o docente deve centrar atenção.

Ressaltamos que as atividades de reflexão sobre a língua nas modalidades oral e escrita devem culminar em reflexão, verbalização dos conhecimentos e

---

<sup>12</sup> Também podem ser desenvolvidas com os alunos atividades que correlacionam a ortografia e a modalidade oral para culminar em uma reflexão sobre tais ocorrências na escrita, isto é, disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão em posição final das palavras.



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

apropriação crítica dos conhecimentos linguísticos, conforme sugerimos na seção 4 deste capítulo. Essas atividades são necessárias e fundamentais para que os alunos compreendam a necessidade de se utilizar a linguagens de acordo com os contextos sociais nos quais estão inseridos, sejam eles formais ou informais.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. R.; GUIMARÃES, S. R. K. **Da oralidade à escrita**: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Letras de Hoje, v. 48, n. 1, p. 74-81, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística - parte II. /n: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteira. 8ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, v. I., 2008.

COSTA VAL, M. G. *et al.* **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. /n: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 29-39.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1994.

ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREITAS, É. A. F. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do -R em coda final em formas verbais**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras). Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2018.

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

MARQUARDT, V. C. **Entre a Fala e a Escrita**: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no Ensino Fundamental. 139 f. (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

MATOS, M. P. S. R. **Interface entre linguagem e educação**: o problema metodológico do ensino de ortografia. Revista Letrando: Paripiranga, v. 2, jul./dez. 2012.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística**, v. 30, n. 2, p. 45-80, 2014.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. **Formação docente e inicial e ensino de ortografia**: explicitação de regras. Educere. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015.

SANTOS, C. S. **Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL - Campus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff- Smith (1994)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

### APAGAMENTO DE SEMIVOGAL [W] EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA: INTERFACE ENTRE FALA E ESCRITA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estefani Gumiéro Costa<sup>†</sup>

Ludmila Martins de Oliveira<sup>\*\*</sup>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Anualmente, diversos entraves relacionados ao ensino de língua materna são encontrados pelos professores. Isso se deve, entre muitos aspectos, a uma diversidade de alunos que chegam às escolas brasileiras e estampam como os contextos socioculturais são diversos no país. É bastante comum, inclusive, perceber que as dificuldades cognitivas relativas à ortografia são demasiadamente pontuais nas aulas de Língua Portuguesa. Aliás, fatos constantemente questionados apontam para os aspectos metodológicos voltados ao ensino de ortografia e também para a gênese do que se denomina *desvio*.

Delimitando o objeto de estudo deste capítulo, busca-se analisar um dos processos fonológicos muito frequentes nas interações escritas de ambientes virtuais e que, conseqüentemente, estão presentes nas produções textuais dos estudantes: o apagamento de semivogal [w] em posição de *coda* silábica em verbos conjugados no Pretérito Perfeito (Modo Indicativo), precisamente quando se encontram na 3<sup>a</sup> pessoa do singular.

Produções como “Ele *quebro* a perna” e “Ele *fico* de cama”, por exemplo, incitam a hipótese de que o apagamento da semivogal seja conseqüência de uma “contaminação” proveniente da fala, a qual motiva o indivíduo a projetar

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

na escrita a maneira como pronuncia as palavras em seu dia a dia. Tal fenômeno também é verificado nas transcrições escritas extramuros da escola, como em plataformas digitais (*Facebook, Instagram, Twitter*), ambientes linguisticamente democráticos em que a comunicação é mais fluida e despreocupada em relação a regras gramaticais.

Para a Sociolinguística, variação e mudança são processos intrínsecos à língua, logo, uma vez que se entenda a língua como atividade social, situada e cultural, é necessário pensar nos fatores que motivam as mudanças nos paradigmas. Como pontuam Cezario e Votre (2011, p. 141), a variação não é compreendida como um “efeito do acaso”, mas como um fenômeno sistemático, cultural e ativado por fatores linguísticos (estruturais) e extralinguísticos.

Além de fatores extralinguísticos (socioeconômicos, contextuais etc.), o apagamento de semivogal, variação em nível fonético-fonológico, muito tem a ver com a articulação dos fonemas no momento da fala, o que resulta na supressão da semivogal [w], mais ou menos motivada, em determinados verbos do PB. Assim, pelos exemplos elencados, parte-se da hipótese de que o fenômeno seja mais frequente em dois casos: (1) verbos cuja vogal pretônica é nasal (como [ˈmã.d̥ʊ] e [mã.'do] ou [ˈpẽ.s̥ʊ] e [pẽ.'so]); e (2) verbos cuja vogal pretônica (como /i/ ou /a/) não sofre modificações articulatórias em relação ao tempo presente (como [ˈfa.l̥ʊ] e [fa.'lo] ou [ˈpi.z̥ʊ] e [pi.'zo]).

Desta forma, para averiguar as hipóteses desse apagamento e o pressuposto central de que seja motivado por relações entre a estrutura linguística e os aspectos socioculturais, foram adotados os seguintes objetivos específicos: (a) Apresentar um panorama teórico sobre o processo fonológico em análise; (b) Identificar os contextos em que o fenômeno ocorre com maior frequência por meio de produções textuais de alunos da Educação Básica; (c) Analisar os possíveis grupos de fatores motivadores do fenômeno (linguísticos e extralinguísticos) e (d) Apresentar os recortes coletados na atividade diagnóstica e analisar os fatores fonéticos que justificam o desvio ortográfico.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Os recortes selecionados para a análise foram coletados em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II, em Escola Estadual, no interior do Estado do Rio de Janeiro. As atividades aplicadas foram compostas por questões discursivas e interpretações livres de textos e fragmentos.

### **Correntes linguísticas e contribuições referentes à Fonética e à Fonologia**

Quem se propõe a estudar Fonética e Fonologia se depara com diversas pesquisas que referenciam fenômenos e processos que ocorrem em variadas línguas estrangeiras. No decorrer dos estudos, constatou-se que Fonética discorre sobre o aparelho fonador e outros segmentos que são produzidos por esse, distribuídos em vogais e consoantes. Além disso, “podemos dividir em três grupos os órgãos do corpo humano que desempenham um papel na produção da fala: o sistema respiratório, o sistema fonatório e o sistema articulatório” (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p. 24). A Fonologia, por sua vez, difunde distintos conceitos fonológicos e suas conjecturas. Sendo assim, os mecanismos de fonemas e variantes entram em evidência para entendermos bem os estudos das análises dos componentes sonoros nas línguas naturais (CRISTÓFARO SILVA, 2003).

A fonética é uma ciência milenar que se desenvolveu especialmente no século XX, quando aparelhos de medição e radiografia possibilitaram descrever cientificamente a produção do som. Interessa-se, portanto, pela estrutura física - aspecto acústico - e pela estrutura fisiológica - aspecto articulatório - dos sons das línguas. Para o professor de língua estrangeira, por exemplo, a fonética fornece as noções gerais essenciais para abordar a descrição dos sons e compreender sua produção. A ortoepia, que determina, para uma dada língua, a pronúncia correta dos sons, é um ramo da fonética particularmente interessante para o ensino/aprendizagem de línguas (ANDRADE; APPA, 2005).

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

A fonologia, ao contrário, é uma ciência recente, nascida no final do século XIX. Quando o *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure foi publicado em 1916, ainda era definida como o estudo dos sons da linguagem humana (DUCHET, 1992). Inclusive, será muito diferente da fonética cerca de dez anos depois. Na verdade, a fonologia moderna foi construída a partir do trabalho de Saussure, que colocou as noções de eixo paradigmático e eixo sintagmático no centro de sua metodologia. Pode-se dizer que a fonologia moderna teve sua origem nos trabalhos da Escola de Praga, a qual reuniu linguistas como Nikolai Troubetzkoy, Roman Jakobson e, a partir de 1930, André Martinet e Émile Benveniste (SCHARDOSIM; TROMBETTA, 2012).

Duchet (1992) pontua que foi Martinet quem introduziu a fonologia na França e propagou o pensamento de Troubetzkoy na Europa. Quanto às ramificações, destaca-se que a fonologia da Escola de Praga foi essencialmente funcional, já a fonologia americana foi mais distribucionalista, enquanto a escola inglesa, com Daniel Jones, estava mais interessada na natureza do que na função do fonema.

De acordo com Roberto (2016, p. 17), Troubetzkoy estudou “a criação de uma ciência que se preocupava em investigar os sons dos universos delimitado das línguas e de outras ciências que se ocupasse do som, mas na língua em uso, no ato da fala”. Certamente, entende-se que há uma correspondência valiosa também pela qualidade dos protagonistas. Ademais, Troubetzkoy estabeleceu uma nova ciência, a *Fonologia*, fundada nas oposições significativas de fonemas. E ao lado da teoria, a constituição de um corpo de conceitos passa a predominar.

Jakobson, um especialista na área, agrupou um material considerável em cartas que reorganizava à medida que as discussões progrediam. Estruturalista, obviamente na tradição de Saussure e do polonês Baudouin de Courtenay, ele pretendia propor um sistema geral baseado na identificação de princípios básicos. Motivado por uma paixão estranha e louca, ele foi capaz - e

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

pediu desculpas ao correspondente - de escrever cartas de trinta ou quarenta páginas repletas de fenômenos linguísticos. Esta reflexão constantemente refeita, alimentada por fatos renovados, extraídos das línguas eslavas primitivas ou contemporâneas, é fascinante para qualquer linguista, mas também para qualquer pesquisador acostumado a desenhar conjuntos na profusão de fatos (SCHARDOSIM; TROMBETTA, 2012).

Houve, certamente, muitos estudiosos da área que marcaram seus nomes nas pesquisas relacionadas a essas ciências, as quais são estudadas no presente artigo. Todos os nomes citados até então fazem parte do círculo de Praga, cujas teorias são compostas por oito volumes publicados entre 1929 e 1938. Esse período foi de grande importância para os estudos linguísticos, destacando, principalmente, os estudos atinentes à fonética e à fonologia (ROBERTO, 2016).

Interessante destacar que a preocupação teórica foi particularmente obsessiva em Troubetzkoy, que multiplicou artigos e intervenções em conferências, e, acima de tudo, desenvolveu ao longo dos anos seu livro mestre, o *Grundzüge der Phonologie* (Princípios de Fonologia), quase concluído às vésperas de sua morte. Contudo, a preocupação do círculo de Praga se pautava em expandir, sobretudo, a parte sonora da linguagem relacionada às teorias de Saussure, mantendo a dicotomia da língua e da fala (ROBERTO, 2016).

### **Aspectos pertinentes à Sociolinguística Variacionista**

Nesta subseção, serão feitas algumas considerações sobre os estudos sociolinguísticos, instaurados por William Labov. Trata-se de um campo de estudos que concentra suas análises na descrição de fenômenos variáveis da linguagem, a partir de situações reais de uso e levando em consideração as relações entre estrutura linguística e aspectos socioculturais.

Diferente das noções estruturalistas, em estudo, Labov pôde demonstrar a impossibilidade de compreender a mudança linguística



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

desvinculada da vida social da comunidade de fala, uma vez que “pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua” (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 142), isto é, a partir desta perspectiva, a língua passa ser entendida como fato social. Ademais, as pesquisas voltadas a esta área analisam o falante-ouvinte real em situações comunicativas reais, pois, como pontua Calvet (2002), as línguas não existem sem os indivíduos que as falam, logo a história da língua é também a história dos seus falantes.

Pensando nos trabalhos de investigação linguística, a Sociolinguística centra-se nas noções de: *variedade* (características – geográficas, sociais, laborais etc. – de uma comunidade linguística), *variação* (mudanças que podem ocorrer por fatores sociais, culturais, regionais, históricas etc.), *variável* (fenômeno em análise que provoca alternância nos paradigmas) e *variante* (formas em competição dentro da língua) (COELHO et al., 2015). Aliás, certos fatores sociais podem cooperar na identificação dos fenômenos da variação, tais como: aspectos geográficos, idade, escolaridade, classe social, profissão e posição social do falante.

Em estudo, Labov, Herzog e Weinreich (2006 [1968]) estabeleceram cinco grandes dimensões de análise para sociolinguística: (1) os fatores universais limitadores da mudança (e variação) que podem ser sociais ou linguísticos; (2) o encaixamento das mudanças no sistema linguístico e social da comunidade; (3) avaliação das mudanças em termos dos possíveis efeitos sobre a estrutura linguística e sobre eficiência comunicativa; (4) a transição, momento em que há mudanças intermediárias; (5) a implementação da mudança: estudo dos fatores responsáveis pela implementação de uma determinada mudança; explicação para o fato de a mudança ocorrer numa língua e não em outras, ou na mesma língua em outros momentos (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 149).

No mais, é necessário pontuar que, em ambiente escolar, a Sociolinguística muito auxilia os professores de LP, uma vez que desmistifica os tabus relacionados ao preconceito linguístico, fazendo com que os

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

estudantes entendam que a língua é funcional e pode variar de acordo com múltiplos fatores.

### **Apagamento de semivogal: Deditongação/monotongação**

De modo preliminar, *ditongos* podem ser definidos como uma sequência na qual, dentre seus segmentos, um pode ser interpretado como uma vogal, enquanto outros segmentos da sequência como semivocóides, semivogais ou vogais assilábicas ou ainda, podem ser chamados por uma terminologia mais agregadora, “glide” (CRISTÓFARO SILVA, 2003).

Conforme destaca Roberto (2016), *glides* ou *semivogais* podem ser delimitados como elementos que apresentam, de maneira compartilhada, características e aspectos que se referem tanto a vogais quanto a consoantes, sendo assim, *glides* ou *semivogais* são caracterizados como segmentos que possuem aberturas que são menores do que as aberturas das vogais e menores do que as das consoantes, daí advém o termo *semi* em *semivogal*. Ademais, outra característica relevante dos *glides* é que eles não se fazem sem a presença de uma vogal que os suprima ou neutralize, assim formando um ditongo.

De acordo com Roberto (2016), há um ditongo quando dois segmentos vocálicos contíguos assumem aspectos de realização específicos e distintos, desta forma, um segmento terá mais proeminência (Vogal) em detrimento do outro segmento, que será debilitado (Glide).

Destaca Cristófaró Silva (2003):

Um ditongo pode ser descrito e identificado com referência ao segmento inicial e final do contínuo. Ao representarmos o ditongo [ai] da palavra “pais” estamos expressando que ocorre um movimento contínuo e gradual da língua entre duas posições articulatórias vocálicas: de [a] até [i]. Em tal articulação, os dois segmentos [a] e [i] ocupam uma única sílaba. Um destes segmentos é o núcleo da sílaba (no caso de “pais” o núcleo da sílaba é [a]). O outro segmento é assilábico não podendo ser núcleo da sílaba e corresponde

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

ao glide. Colocamos o símbolo [ J abaixo do glide para marcar a assilabidade (no caso de “pais” o glide é [I]): [ˈpaɪs] (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p. 74).

Deste modo, Cristófaros Silva (2003) argumenta que se tem um *ditongo* quando uma vogal apresenta, de modo contínuo, mudanças de qualidade em seu percurso vocálico, ao passo que a situação inversa, ou seja, as vogais que não apresentam tais mudanças de qualidade, são denominados monotongos ou deditongos, nomenclaturas que fazem parte da terminologia do fenômeno de *Apagamento de Semivogal*, a ser tratado nesta subseção.

Segundo Roberto (2016), a discussão a respeito deste assunto, isto é, os Ditongos e seu *status* nas investigações acadêmicas a respeito de Fonologia e Fonética, enseja debates não muito pacíficos. Contudo, não ao ponto de complicar certas fundamentações, na medida em que os *ditongos* apresentam uma diferença consistente entre os chamados *ditongos falsos* e *ditongos verdadeiros*.

Sobre este ponto, Cristófaros Silva (2003) destaca que os ditos *ditongos falsos* são caracterizados pelo posicionamento diante das consoantes pronunciadas no contato entre a língua e o palato, de modo que, por vezes, apresentem fenômenos como monotongos em exemplos como *Feixe - Fexe*, em que se percebe que ocorreu alternância sem ferir o significado. Segundo destaca Roberto (2016), os *ditongos falsos* não existem por meio de representações subjacentes, ou seja, são gerados sempre em suas representações superficiais, mediante processos de assimilação ou ressilabação.

Seguidamente, os *ditongos* denominados *verdadeiros* são caracterizados igualmente como *ditongos fonológicos*. Nesta ocasião, o *ditongo* se encontra segmentado da seguinte forma: a vogal posicionada no núcleo silábico e o glide na coda. Nos *ditongos verdadeiros*, forma-se um par mínimo com vogal única e, diferentemente dos *ditongos falsos*, estes sim são representados em estrutura subjacente. Outra diferenciação entre *verdadeiros* e *falsos* é sua

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

estabilidade, pois raramente sofrem reduções, fator que não ocorre no caso dos *ditongos falsos* que, conforme estabelecido, frequentemente alternam em Deditongação/Monotongação (CRISTÓFARO SILVA, 2003; ROBERTO, 2016).

Além da dicotomia entre *ditongos falsos* e *verdadeiros*, há ainda a diferenciação entre *crecentes* e *decrecentes*. Tal como destaca Roberto (2016):

O ditongo decrescente é formado por uma vogal + uma semivogal. Ele é conhecido por ser o ditongo legítimo, o mais frequente, o mais aceito em termos fonológicos. Além do ditongo decrescente, existe o chamado ditongo crescente. O ditongo crescente é formado por uma semivogal + uma vogal (ROBERTO, 2016, p. 82).

Este outro aspecto de diferenciação, tal como a autora destaca, é mais direto e apresenta uma definição clara entre cada tipologia, esta diferença pode ser identificada na ordem em que estes elementos se complementam, ou seja, *decrecente* (Vogal + Semivogal) e *crecente* (Semivogal + Vogal), apresentando, de acordo com as nomenclaturas, uma diminuição sonora no primeiro caso e um aumento no segundo caso.

Uma vez fundamentadas, de modo preliminar, as dinâmicas presentes na ditongação, faz-se necessário tratar dos Fenômenos Fonéticos e Fonológicos, isto é, processos de alteração sofridos por fonemas e fones. Estes processos, tais como destaca Roberto (2016), possuem uma essência natural e humana, de modo que qualquer pessoa em sentido universal irá se deparar com tais fenômenos, sendo essencialmente mais frequente nas fases de aquisição da linguagem em contextos em que geralmente atua como facilitador da realização de determinados sons e da fala de determinadas palavras. Neste sentido, o fenômeno fonológico de apagamento ou supressão é de interesse desta subseção, na medida em que os *ditongos* e, particularmente, sua alternância para *monotongos* estão intimamente relacionados.

Também denominados processos fonológicos de queda, eles se determinam como processos de estruturação silábica em que se identifica o

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

apagamento ou supressão de determinado segmento, assim sendo, no estudo deste fenômeno também constam classificações distintas, tendo o apagamento de vogal, consoante e semivogal. No apagamento de semivogal, que interessa a este estudo, também denominado *Deditongação* ou, mais comumente, *Monotongação*, há a notável redução da semivogal ou glide (ROBERTO, 2016).

Exemplos dados por Roberto (2016) podem ser elencados em palavras, tais como Tomou - [to.'mo]; Roupa - ['xo.pa]. A partir da exemplificação, fica mais evidente a dinâmica presente no Apagamento de Semivogal, em que o modo escrito é suplantado pelo modo pelo qual a palavra é proferida por aqueles que apresentam o fenômeno de alteração em que se suprime o ditongo até sua redução a uma única vogal. (IRIGOITE, 2011).

Ademais, segundo Araújo e Borges (2018):

Em relação aos ditongos decrescentes, estudos mostram que: os ditongos mais favoráveis à monotongação são os ditongos [ej], [ow] e [aj], mas, dentre estes, o que mais sofre redução da semivogal é o ditongo [ow] [...] e a supressão do glide tem sido demonstrada cada vez mais independentemente de fatores linguísticos e extralinguísticos [...]. Já em ditongos crescentes (paciência ~ paciência, edifício ~ edifício ou em série ~ seri, árduo ~ árdu), a redução neste contexto pode estar relacionada com a escolaridade do falante [...]. Isso significa que os falantes com menos escolaridade podem aplicar a regra de monotongação tanto em contextos, como em paciência ~ paciência quanto em “série” ~ “séri” e os mais escolarizados terão mais chances de aplicá-la em contextos em que a saliência entre as vogais é menos perceptível, como em “espécie” ~ “espéci”, “árduo” ~ “árdu”. Tal fato ocorre porque o alçamento de “e” e “o” para “i” e “u”, respectivamente, é comum no português brasileiro e mais aceito também (ARAÚJO; BORGES, 2018, p. 99).

Assim sendo, trata-se de um fenômeno que, de acordo com os determinados exemplos de ditongo em que ocorrem, influenciado por aspectos tanto linguísticos, tal como o momento de aquisição da linguagem, como também aspectos extralinguísticos, isto é, fatores econômicos e sociais como escolaridade. Neste sentido, frequentemente, esses fenômenos estão

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

acompanhados de infelizes casos de preconceito linguístico, em que a crença ou juízo de valores presente entre determinadas variedades acabam por alimentar julgamentos de certos modos de falar de determinados grupos sociais ou segmentos de pessoas, seja por aspectos socioeconômicos seja por aspectos culturais.

Retomando a hipótese delimitada para esta investigação, busca-se averiguar que, em Língua Portuguesa, os casos mais frequentes de Apagamento da Semivogal ocorrem em dois casos de verbo. O primeiro consiste em verbos que não sofrem alterações relacionadas a tempos verbais, tais como *tomou* - [to.'mo]; *falou* - [fa.'lo]; *pisou* - [pi.'zo]. Nesses três primeiros exemplos elencados, percebe-se que as vogais da sílaba anterior dos verbos não se flexionam de acordo com alterações relacionadas a tempo verbal. No segundo caso, em que os verbos cuja vogal da sílaba anterior é nasal, podem-se citar exemplos como: *mandou* - [mã.'do] e *pensou* - [pẽ.'so].

Nos dois casos de verbo em estudo, percebe-se a clara supressão do *ditongo* [ow], ou seja, um dos *ditongos* mais suscetíveis ao fenômeno de *Monotongação* e, além disso, bastante presente na conjugação de verbos no pretérito na terceira pessoa do singular, flexão verbal que se faz bastante proeminente na conjugação de frases corriqueiras. Desta forma, resgatando a noção de que muitos destes fenômenos surgem em um contexto de aquisição de linguagem e se portam como facilitadores de certas pronúncias, é viável dedicar atenção especial para estes casos em particular, na medida em que, tal como apontam Araújo e Borges (2018), este seja um exemplo de *Apagamento* que esteja relacionado com aspectos tanto linguísticos quanto extralinguístico, abarcando, desta forma, um maior número de “adeptos”.

### **Apresentação e análise do *corpus***

As transcrições aqui apresentadas foram extraídas dos resultados de uma sequência de atividades diagnósticas realizada com alunos do 9º do Ensino

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Fundamental, em Escola Estadual, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que as idades dos estudantes que participaram variavam entre 15 e 17 anos. Embora tenha se motivado a participar da pesquisa, não se trata de uma turma com altos índices de desempenho escolar, uma vez que a realidade extramuros muito influencia a vida dos jovens da escola onde o estudo foi realizado.

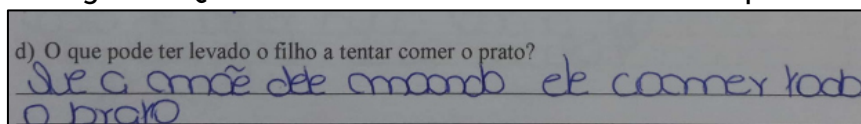
Uma análise mais atenta permite verificar que há ocorrências fundadas na fala que se manifestam na escrita dos estudantes, além de inúmeras variações de ordem extralinguística. Logo, é comum que os alunos reproduzam, na escrita, o apagamento de semivogal.

### Análise das transcrições

Os comandos discursivos solicitavam que os alunos comentassem, com suas próprias palavras, aspectos relacionados aos textos motivadores. Cabe ressaltar que as atividades aplicadas versavam sobre assuntos diversificados, trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Seguem, em sequência, alguns recortes em que aparecem os apagamentos de semivogal mais recorrentes:

#### Caso 1: verbos cuja vogal pretônica é nasal

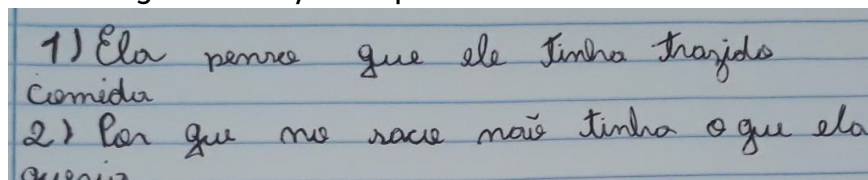
Figura 1- Que a mãe dele *mando* ele comer todo o prato.



d) O que pode ter levado o filho a tentar comer o prato?  
Que a mãe dele mandou ele comer todo o prato

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2 - Ele *penso* que ele tinha trazido comida.



1) Ela pense que ele tinha trazido comida  
2) Por que no caso não tinha o que ela queria

Fonte: Dados da pesquisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

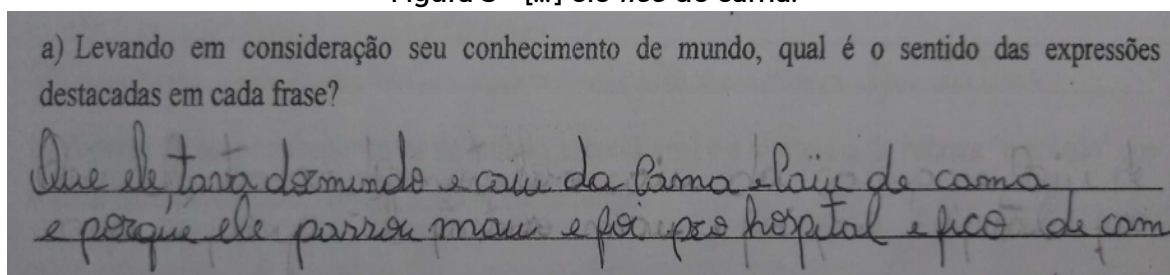
O apagamento da semivogal [w] do ditongo [ow] já é considerado uma mudança efetivada no português falado no Brasil, uma vez que ocorre em todos os contextos fonéticos (CRISTOFOLINI, 2011, p. 206). Assim, o que se pretende com este estudo é analisar como ele vem se manifestando na produção textual escrita dos alunos.

Como se pode observar, os dois primeiros casos, [mã.'do] e [pẽ.'so], evidenciam a primeira hipótese da pesquisa: apagamento motivado por pretônica nasal. Os dois recortes foram extraídos de atividades de Língua Portuguesa feitas em dois momentos distintos: o primeiro em atividade presencial; o segundo em atividade remota. Embora sejam alunos em série final do Ensino Fundamental II, ainda se verificam muitos traços da oralidade em suas produções, uma vez que ainda transferem reflexos da fala para suas produções escritas.

Pela análise do *corpus*, notou-se que o apagamento da semivogal [w] é muito comum nos contextos em que os alunos precisam explicar fatos utilizando o Pretérito Perfeito, nos quais a vogal da sílaba anterior é nasal. Na aplicação, foram verificados apagamentos com os seguintes verbos: *pensar*, *contar*, *mandar*, *perguntar* e *tampar*.

**Caso 2:** verbos cuja vogal pretônica (como /i/ ou /a/) não sofre modificações articatórias em relação ao tempo presente

Figura 3 - [...] ele *fico* de cama.



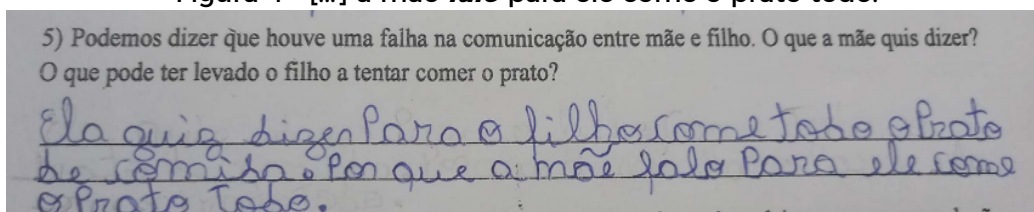
Fonte: Dados da pesquisa



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

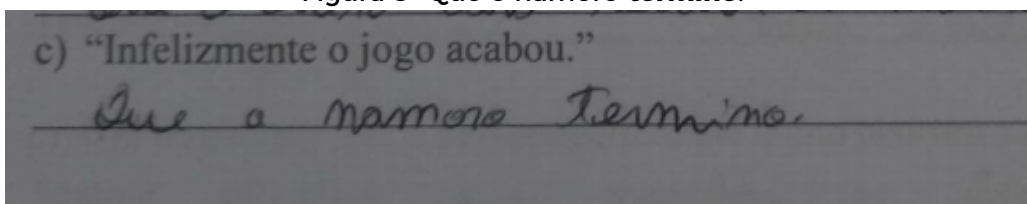
Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Figura 4 - [...] a mãe **falo** para ele come o prato todo.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 5 -Que o namoro **termino**.



Fonte: Dados da pesquisa

Já os exemplos [fi.'ko], [fa.'lo] e [ter.mi.'no] expõem a segunda hipótese em análise: verbos cuja vogal pretônica (/a/ ou /i/) não sofre modificações articulatórias em relação ao tempo presente. Assim, verificou-se que, em contextos de respostas livres e com ênfase em aspectos passados, houve maior frequência de apagamentos em verbos nesta configuração. Isto é, parte-se do pressuposto de que, ao pensar nos verbos tanto no tempo presente quanto no pretérito, como em [fa.lɔ] e [fa.'lo], não há modificação na qualidade da pretônica, diferentemente de casos como [pɛ.gɔ] e [pe.'gow], por exemplo. Essa característica muito evidente na fala, que modifica as pretônicas (abertas ou fechadas), pode ser um dos gatilhos para que o falante, no momento da escrita, realize o apagamento.

No mais, é necessário pontuar um dos déficits mais pontuais no processo de aquisição da linguagem: a consciência fonológica. Como Roberto (2016, p. 157) bem pontua “tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica durante o processo de alfabetização”, logo é necessário que o aluno ative suas habilidades e capacidades para segmentar, refletir, substituir, transpor etc. as palavras, as sílabas e os fonemas de sua língua.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

De acordo com Callou (2009, p. 27) qualquer falante já possui um saber linguístico internalizado e, ao ingressar na escola, ele “deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa ‘utilizar melhor’ a sua língua em todas as situações de fala e escrita”, isto é, deve desenvolver a capacidade linguística que possui e domina ainda em nível intuitivo para refletir e ter domínio sobre ela.

Ademais, compreende-se que auxiliar o aluno a distinguir *língua oral* de *língua escrita* tem sido uma das atribuições mais pontuais e complicadas para o professor nas aulas de LP, visto que muitas produções escritas realizadas por eles, seja em avaliações seja em exercícios cotidianos, refletem as marcas da vivência extramuros da escola, principalmente nas interações em redes sociais.

Importa mencionar que, ainda que haja notável mudança na pronúncia da vogal tônica nos verbos conjugados em 1ª pessoa do singular do tempo Presente do Indicativo e da 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito, depreende-se que esta modificação não tenha sido percebida pelos alunos a ponto de a compreenderem como um traço distintivo que influencie na forma como se escrevem essas formas verbais. Isto significa dizer que os alunos não identificam, espontaneamente, que a vogal átona pós-tônica em [‘fa.lu] é pronunciada com menor esforço muscular, enquanto a vogal tônica em [fa.‘lo] é pronunciada com um esforço maior. Ao não identificarem tal diferença na fala, infere-se, portanto, que não conseguiram discernir que há diferença na forma escrita.

Outro ponto que merece atenção é o de que a fonética ensinada para alunos de uma determinada língua nativa, logicamente, tem uma motivação diferente daquela quando ensinada para alunos que almejam aprender uma determinada língua estrangeira. Isto quer dizer que o objetivo de ensinar fonética do português brasileiro para alunos nativos da referida língua não é o de que melhorem a sua pronúncia, de maneira que sejam melhor compreendidos por quem os escuta. Em outras palavras, a abordagem dos

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

conteúdos fonético-fonológicos, nesse caso, objetiva fazer com que os alunos rompam com estigmas linguísticos, passando a valorizar a diversidade linguística que, ao contrário do que alguns acreditam, enriquece demasiadamente o repertório linguístico brasileiro.

Dessa forma, a marca da oralidade na escrita não deve ser tachada como erro crasso daqueles que possuem baixo grau de escolaridade, mas deve ser entendida como um fenômeno que, ainda que seja considerado “erro”, conforme estipulam os parâmetros gramaticais, pode e merece ser explicada respeitando a existência das variedades linguísticas e culturais do Brasil. Permitir que os alunos conheçam as muitas nuances fonético-fonológicas de sua língua nativa não tem como interesse que eles parem de cometer tais erros, mas sim ajudá-los a desenvolver uma visão crítica frente às questões linguísticas, já que, a depender do contexto e objetivo, adquirirão a habilidade de adaptar a sua linguagem.

Em síntese, a fonética pode ser uma grande aliada dos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino da escrita. Isto não significa que o professor deverá ser um especialista em fonética e fonologia, entretanto, conhecer noções básicas de transcrição fonética, entoação e sons correspondentes aos do português poderá trazer resultados significativos a seu trabalho, se souber empregá-los através de uma perspectiva didática nas aulas. Desse modo, não se pode ignorar a importância da fonética em detrimento da gramática, uma vez que aquela pode complementar e otimizar os resultados obtidos através do ensino desta.

Ensinar a norma padrão é, de fato, um compromisso da escola, porém não significa que ela deva agir com preconceito, desprezando as variedades linguísticas que não seguem a norma ou menosprezando o aluno em consequência da variedade linguística que ele carrega consigo, adquirida através de experiências de mundo. Sendo assim, a sala de aula precisa constituir um ambiente de contínua reflexão sobre a Língua Portuguesa em uso pelo aluno. O reconhecimento da função social do que é ensinado precisa

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

ser primordial para que a língua faça sentido na vida do aluno e o aprendizado seja satisfatório.

### Considerações finais

Em vista de todos os aspectos examinados e apresentados neste capítulo, é factual reiterar que muitos são os desafios de se ensinar a língua materna. Historicamente, observa-se um paradoxo linguístico em relação ao ensino de língua, o qual molda um sistema de ensino que sublima as concepções formais e estruturais de uma gramática fria que caminha, muitas vezes, na contramão do uso.

Ora, a língua – como entidade viva, em constante evolução – pode, sim, ser estudada, porém não permite fôrmas. Este fato é evidenciado nas instituições de ensino, as quais diariamente recebem jovens que já possuem um saber linguístico internalizado, porém muito distante dos padrões estabelecidos pela gramática. O fenômeno do apagamento da semivogal [w] em posição de *coda* é um exemplo de que a língua é pragmática, viva e sensível às sutilezas do tempo e de variações.

Este estudo, a partir de um diagnóstico, trouxe duas hipóteses para o fenômeno da monotongação, ambas motivadas pela reiterada frequência nas produções dos alunos. Acredita-se que, de fato, o trabalho do professor de língua materna seja um constante empenho, a fim de esquadrihar as motivações e as variáveis linguísticas. Pesquisas voltadas ao uso real da língua contribuem imensamente para a melhoria dos estudos linguísticos no Brasil e, conseqüentemente, para a melhoria da educação.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A; APPA, R. Fonologia: prosódia e ortoépia um estudo com base nas transcrições de conversações em telemarketing entre pessoas jurídicas (bankboston). **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Lingüística e Literatura Letra Magna. Ano 02-n.02, 1º semestre de 2005.

ARAÚJO, A. S; BORGES, D. K. V. Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, online), v. 12; n. 03, dezembro de 2018. ISSN: 2176-5782.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

CALVET, L.J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

COELHO, I. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CRISTOFOLINI, C. Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: perspectiva acústica e sociolinguística. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.1, p. 205-229, jan. /jun. 2011.

DUCHET, J.-L. **La phonologie**. «Que sais-je?» n°1875. Troisième édition corrigée. Paris: PUF, 1992.

IRIGOITE, J. C. **O acento no português**: o estudo de três processos fonológicos na produção de falantes do português brasileiro. *Work. pap. linguíst. Florianópolis*, v.12, n. 2, p. 95-109, 2011.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **ALFABETIZAÇÃO, ORTOGRAFIA E LETRAMENTO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA E ENSINO**

Márcia da Gama Silva Felipe

Jefferson Evaristo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Um texto com escrita impecável costuma chamar a atenção dos leitores. Tradicionalmente vinculada à correção gramatical e à formalidade do vernáculo, já não cabe mais, nos tempos atuais, a atribuição estrita dessa qualidade à obediência às normas gramaticais. A mudança de perspectiva na avaliação do que seria uma boa produção textual é devida à percepção de que a impecabilidade do texto é fruto da convergência de diversos fatores, dentre eles: "a unidade semântica e a progressão temática" (ANTUNES, 2010).

É com essa consciência que diversos pesquisadores enfrentam os desafios de desvendar as tramas textuais, com a finalidade de identificar esses elementos a partir dos quais o aprendiz possa desenvolver competências e habilidades para a produção de um texto eficaz em seu propósito comunicativo. Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos por Antunes ganham destaque, devido ao trabalho com o texto, não com palavras soltas, descontextualizadas. Suas investigações destacam a importância da visão do texto em seus aspectos globais, demonstrando a necessidade de um olhar amplo na análise de uma produção textual. Segundo a autora,

*não é possível isolar o que é pontual ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou função global do que é dito. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e*

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos (ANTUNES, 2010, p. 17, grifos da autora).

A interdependência mencionada pela autora, resultado da convergência de elementos extralinguísticos, denota a necessidade do ensino da gramática associada aos textos, visto que ambos estão intimamente vinculados, por exemplo, aos processos de coesão e, conseqüentemente, à produção de coerência. No entanto, além de uma mensagem clara, coerente, com progressão temática e unidade semântica, o crédito dado a um texto está também associado à sua boa ortografia, qualidade que os docentes almejam desenvolver em seus alunos desde a alfabetização.

A busca pela competência ortográfica é parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem; consiste, ao mesmo tempo, em uma realização e um desafio para o professor. Perceber a conquista dos pequenos na decifração do código escrito e, concomitantemente, na representação gráfica das palavras é parte prazerosa do fazer docente, especialmente, nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, as deficiências desse processo inicial fazem com que as dificuldades ortográficas permaneçam na produção dos discentes em toda a Educação Básica, inclusive no Ensino Médio. Por isso, os desafios da apropriação das habilidades de leitura e de escrita permanecem por um longo período nas pautas da disciplina de Língua Portuguesa.

A despeito das diversas causas possíveis para o prolongamento das dificuldades em torno da escrita, o erro ortográfico ainda representa um descrédito tanto em relação ao texto que apresenta a ocorrência, como em relação àquele que o produziu. O erro de ortografia configura uma mancha no texto, que sobressai ao próprio conteúdo apresentado, o qual, dependendo do contexto, pode até mesmo ocasionar um ruído na comunicação, com conseqüências semânticas diferentes daquelas que o autor pretendia enunciar.

O efeito desagradável provocado por uma ortografia equivocada produz reflexos em contextos diversos, mesmo naqueles que, a princípio, têm como

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

característica a conversa mais informal, menos monitorada, como as conversas trocadas via aplicativos de bate-papo. Quando ocorre alguma troca de letra, cuja causa é frequentemente atribuída à pressa da digitação ou ao tal “corretor”, há também pressa em sua correção.

Seja no cotidiano, seja em situações mais formais, a questão da ortografia é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, sendo tema recorrente nas conversas entre professores e, reiteradamente, revisado na aula de Língua Portuguesa, razão pela qual buscamos trazer algumas reflexões, com base num olhar semiótico, para as questões de ortografia.

O que emerge dessa fala inicial é a urgência na busca pelo necessário ponto de equilíbrio entre o tradicional e moderno no ensino da Língua Portuguesa; entre o ensino exclusivo da gramática normativa e os fatores de textualidade. Por isso, não devemos abandonar o ensino das normas gramaticais, mas adequá-lo às novas configurações sociais e aos desafios da modernidade. Destarte, o propósito do presente texto é traçar algumas considerações em torno do ensino da ortografia, com o intuito de propor uma abordagem contextualizada desse tópico gramatical.

Para cumprir nosso propósito de equilíbrio entre o tradicional e o moderno, traremos ao texto as contribuições de diversos pesquisadores que têm contribuído para o ensino da escrita, considerando uma visão contextualizada. Dentre os autores mencionados, destacamos quatro: o primeiro, indispensável aos estudos de língua, o linguista brasileiro Joaquim Matoso Câmara Jr.; a segunda, a pesquisadora Darcilia Simões, semioticista com vasta produção acadêmica acerca de diversos fatos linguístico-gramaticais, dentre eles a ortografia; a terceira, Mikaela Roberto, pesquisadora relevante no contexto dos estudos fonológicos e ortográficos, com obra de referência no tema; e a última, Irandé Antunes, nome inconteste para discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Ao longo do texto, outros autores foram incluídos, com o intuito de acrescentar contribuições significativas no âmbito da produção textual.



### A escrita como fato social e a convencionalidade da língua

Presentemente nos estudos linguísticos, parece ser certo consenso o de considerar que a língua é um elemento social<sup>1</sup>, indissociável das práticas cotidianas e da vida humana (ANTUNES, 2010, 2003; HENRIQUES; SIMÕES, 2004). Essa dimensão, fundamental para a pesquisa, a teoria e o ensino, demanda antes de tudo uma mudança de perspectiva em relação àquilo que consideramos como sendo nossas concepções (FUZA, 2011; ANTUNES, 2003) em relação ao ensino e tudo aquilo que com ele está envolvido: língua, linguagem, aluno, professor, materiais didáticos e aprendizagem, dentre outros. Se compreendemos aquilo que Fuza (2011) apresenta em suas três formas de concepção da linguagem e, como consequência, compreendemos a dimensão da linguagem como forma de interação<sup>2</sup>, veremos que

a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (FUZA, 2011, p. 490).

A escrita, portanto, como uma das dimensões de articulação da linguagem, não poderia deixar de ser compreendida também dentro das mesmas chaves que a linguagem.

---

<sup>1</sup> Ou que, para manter a discussão em termos saussureanos (SAUSSURE, 2012), possui uma dimensão social atrelada a uma dimensão sistêmica.

<sup>2</sup> E, como demonstra a autora, partindo da concepção de linguagem como interação, todos os outros conceitos passam a ser ressignificados, tendo o primeiro como base. Assim, ensino, aluno, professor, aprendizagem e todos os outros elementos passam a ter nova concepção, condizente com a percepção de linguagem adotada. Tal defesa, entretanto, não é novidade nem autoral de Fuza: é possível encontrar posicionamentos nesse sentido, por exemplo, em Antunes (2003) ou Travaglia (1996) - o que não deixa de ser, ainda, um eco das teorias bakhtinianas.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Desse modo, acreditamos que uma das razões pelas quais os discentes encontram dificuldades na produção escrita é a característica convencional da modalidade escrita da língua. Essa convencionalidade faz com que a produção oral não apresente equivalência com sua respectiva representação gráfica. Em outras palavras, não há uma relação direta entre fonema e respectivo grafema, dado que este é fruto de uma convenção. E aqui há diversos outros fatores a serem considerados, inclusive dentro da perspectiva da oficialização da ortografia da língua portuguesa, com suas diferentes fases – fonética, pseudoetimológica e histórico-científica (ROBERTO, 2016, p. 162-164; HENRIQUES, 2015, p. 23-29) –, além dos diferentes decretos sobre a ortografia, culminando no Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (HENRIQUES, 2015, p. 42). O fato de ter havido diferentes ortografias na língua portuguesa, reguladas por decretos e acordos, só demonstra um fato incontestável: a língua e a linguagem são elementos sociais e devem ser compreendidas numa perspectiva de interação.

Portanto, como dito nas palavras de Saussure, a língua "é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade". (SAUSSURE, 2012, p. 22).

É essa convenção que os discentes precisam dominar para usar como ferramenta de suporte à sua produção escrita, sob o risco de terem seus textos avaliados negativamente, caso seja ignorada. Apesar das aulas de revisão, das retomadas de conteúdo e dos inúmeros processos de correção ortográfica – práticas frequentes, especialmente no Ensino Fundamental – existe um fator que, regularmente, não é observado por alguns docentes: a causa do erro. Diversas podem ser essas causas que levam determinados alunos a cometerem erros de ortografia; porém, não podemos deixar de dizer, na maioria das vezes, a campeã é a falta de estudos.

Embora essa também seja uma possibilidade, importa trazer uma reflexão de Marcuschi no que tange às relações entre fala e escrita ou oralidade

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

e letramento. Segundo ele, essas relações precisam ser tratadas no “contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2010, p. 9). Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da ortografia – comumente restrito à identificação de letras e sílabas na formação do vocábulo – precisa incluir o texto, com as características inerentes a cada ato de comunicação. Resguardadas as especificidades de cada ano de escolaridade e dos gêneros textuais mais adequados a cada um, o trabalho com o texto deve fazer parte da realidade cotidiana na sala de aula, uma realidade que não é a encontrada de maneira rotineira nas obras que ensinam ortografia, sejam livros didáticos, sejam obras teóricas.

A obra de Gieger (2009), por exemplo, se propõe a ser um material de uso “do ensino fundamental ao uso profissional”, como dito em seu título. Entretanto, o que há no livro é uma lista de palavras que mudaram a partir do Novo Acordo. Squarisi (2018), em seu *Superdicas de ortografia*, escolhe seguir um caminho de criar histórias e narrativas para, no meio delas, dar suas dicas de ortografia. Os textos, entretanto, não são tomados como gêneros nos quais a ortografia é trabalhada, mas como “histórias” que contam da ortografia. A exposição, ao final, é ainda a rotineira. Henriques (2015) é a exceção a ser mencionada na questão: apresenta longamente uma explicação das questões ortográficas do Novo Acordo, terminando sua obra com excertos de jornais, revistas e outros textos através dos quais propõe atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula para o trabalho com a ortografia, bibliografia que pode ser consultada pelo leitor, interessado em atividades práticas, em nossas referências.

Voltemos ao tratamento da oposição vista inicialmente entre oralidade e escrita. Marcuschi acrescenta que essa visão concebia a relação entre letramento e oralidade como dicotômica, não as relacionando a práticas sociais. Hodiernamente, no entanto, “predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI,

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

2010, p. 16). Para o autor, o letramento é um fato social e está diretamente ligado à prática formal da escrita, o que nos leva a concluir que, quanto maior o nível de letramento, maiores as possibilidades de uma produção textual clara, objetiva, coerente e dentro dos padrões ortográficos vigentes. Essa é em certo sentido também a posição de Street (2006), para quem – ampliando a discussão – as diferentes práticas de letramento serão fundamentais ainda para as práticas sociais, eminentemente mediadas pela linguagem. A discussão, aqui, retorna ao início de nossa seção.

Neste ponto de nossas considerações, fica clara a necessidade de fazer convergir dois pontos, inicialmente separados por uma visão dicotômica, conforme citado: o ensino da ortografia – ponto indispensável ao ensino da modalidade escrita da língua – e o uso efetivo da língua em contextos reais de interação. A união desses dois pontos traz ao processo de ensino-aprendizagem um panorama das especificidades de cada uma das modalidades do idioma; permitindo ao aluno a percepção, por exemplo, de que um mesmo fonema pode ser representado graficamente por mais uma letra, tema que será retomado mais adiante.

O ponto de convergência entre fala e escrita tem sido trabalhado a partir de várias pesquisas linguísticas, dentre elas as que envolvem a ideia de *continuum* – que surge nos estudos linguísticos em oposição à ideia de dicotomia. Contudo, a proposta de análise do presente texto busca respaldo nas contribuições de Simões sobre o ensino das competências de leitura e de escrita. Sua vasta pesquisa na área do ensino de leitura e produção de textos, cujo início data de sua atuação como professora da Educação Básica, culminou na tese defendida em torno do tema da alfabetização, usando como recurso o livro-sem-legenda<sup>3</sup>. Desde então, a pesquisadora lançou os fundamentos do que viria a ser a *Teoria da Iconicidade Verbal* (doravante, TIV).

---

<sup>3</sup> Título de doutorado obtido em 1994 com a tese “O livro-sem-legenda e a redação”.

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

Das premissas apresentadas por Simões para a construção da TIV, destacamos duas, que vão ao encontro do tema em questão: “o signo verbal é uma imagem (sonora ou visual)” e “as imagens textuais ativam imagens mentais (espaços cognitivos) que deflagram raciocínios.” (SIMÕES, 2019, p. 84-85). A primeira premissa corrobora o que muitos docentes testemunham nas salas de aula, quando identificam um aluno copista. Apesar da estranheza que isso possa causar, não é difícil encontrar alunos que não sabem ler nem escrever, mas copiam textos com esmero.

A segunda premissa assevera que a imagem textual, ou seja, o desenho formado pela sequência de morfemas, produz conhecimento, porque deflagra o raciocínio em torno da imagem recuperada. Em outras palavras, quanto mais o aprendiz for exposto à imagem icônica – equivalente ao letramento defendido por Marcuschi (2010) –, mais vezes será levado a espaços de cognição e a raciocínios em torno da imagem referida.

Outro exemplo que a realidade nos apresenta vem de testemunhos, não raros, de adultos que ficam surpresos ao ouvirem uma criança, ainda não alfabetizada, pronunciar certa palavra, mediante o reconhecimento da respectiva forma escrita, vista em determinadas fachadas de lojas, *outdoors* ou mesmo em anúncios. Apesar do que possa parecer, essa criança não aprendeu a ler sozinha e não é uma autodidata – fenômeno possível, mas raro. Na verdade, o que ocorre é a capacidade de reconhecer uma imagem vista anteriormente, seja a imagem do signo verbal, seja a imagem do logotipo, símbolo da empresa representada; ambos estão associados à imagem acústica do mesmo signo. Por isso, ao folhear revistas, gibis ou qualquer suporte do texto escrito no qual reconheça produtos já vistos em propaganda televisiva, essa criança resgata a palavra registrada em sua memória. Conforme registra Simões,

Essa aliança entre os códigos verbal e não verbais é hoje facilitada por meios como: a televisão, o cinema, o videocassete, a propaganda [hodiernamente, a Internet] que convivem diuturnamente conosco, atraindo muito mais que

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

os recursos didáticos tradicionais, livros didáticos, quadros-de-giz, de pregas, ou de colchetes, os quais não apresentam o colorido e o sem-número de recursos trazidos pela tecnologia moderna para o nosso convívio, independentemente de idade, sexo, ou classe social. (SIMÕES, 2017, p. 25).

As constatações de Simões (2017, 2019) e as considerações de Marcuschi (2010) em relação ao processo de letramento levam-nos ao entendimento de que a aquisição da escrita deve estar associada a um profundo processo de letramento, já que é a exposição ao texto escrito que vai permitir a fixação da imagem verbal escrita, responsável pela ativação de imagens mentais.

Essa estratégia de ensino se apresenta muito mais urgente nos tempos atuais, em que os alunos estão muito mais expostos ao texto escrito, especialmente em ambientes virtuais de bate-papo. Nesse cenário de interação, a linguagem menos monitorada dá lugar a abreviações ou mesmo a substituições de grafemas, com vistas à correspondência com a oralidade, subvertendo o padrão escrito da língua. A título de exemplificação, citamos as formas *aki* e *vlw*, correspondentes a *aqui* e *valeu*, muito frequentes nesse contexto de realização.

Dentro dessa realidade, os desafios do professor são potencializados na busca por um bom resultado do processo de ensino-aprendizagem da ortografia, conforme tratamos no tópico a seguir.

### **A passagem do oral ao escrito**

São grandes os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, particularmente, no que tange ao desenvolvimento da competência escrita. Dirá Roberto que

O ensino sistemático e eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos de escolaridade tem muito a contribuir para o letramento do aprendiz. Não é possível sanar dificuldades de leitura se não resolvermos, antes de tudo, os problemas básicos relacionados a ela. E nesse alicerce estão as correspondências grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas, ou seja, as

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema (leitura) e na passagem do fonema ao grafema (escrita). (ROBERTO, 2016, p. 156-157).

No cotidiano do ensino, os professores lidam com questões que envolvem, por exemplo, as especificidades do texto escrito. Entretanto, a despeito da defesa apresentada antes por Roberto, a não correspondência entre a língua falada e a forma escrita configura um dos grandes desafios do professor de língua, visto que incide diretamente no desenvolvimento da competência ortográfica.

Logo, o desenvolvimento dessa competência depende, inicialmente, da compreensão de que não há correspondência entre fonema e grafema – ainda que, supostamente, por exemplo, o Novo Acordo Ortográfico tenha isso como premissa (HENRIQUES, 2015; GIEGER, 2009); em segundo lugar, há necessidade de desenvolver no aluno a consciência fonológica em relação aos fenômenos linguísticos<sup>4</sup>. Alguns fenômenos linguísticos fundamentam essa necessidade como, por exemplo, as seguintes ocorrências:

a) um mesmo grafema pode representar mais de um fonema (*xadrez, exame e táxi*);

b) um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema (*seda, cedo, seção* etc.);

c) dois grafemas podem corresponder a um único fonema (dígrafos: *linha, velho* etc.);

d) um grafema pode corresponder a dois fonemas (dífonos: *táxi, tóxico* etc.).

Nesse cenário linguístico, as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar o ensino de modo contextualizado, prática que oferece ao aluno informações

---

<sup>4</sup> Simões (2018, p. 99) demonstrará algo aparentemente óbvio, mas que precisa ser reafirmado: “ênfatiza-se que toda a nomenclatura aqui apresentada deve integrar o saber do professor, do pesquisador e dos estudantes de Letras. Não se deve atormentar o falante comum com esses ‘palavrões’ que infelizmente funcionam como ‘vacinas’ contra as aulas de Língua Portuguesa”

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

necessárias para a apreensão tanto do sentido da palavra, quanto de sua grafia. Ademais, o contato com o texto escrito contribui para que o aprendiz perceba a delimitação de cada palavra. Frequentemente, ocorre a associação da pausa respiratória, específica da modalidade oral da língua, com o espaço em branco da modalidade escrita. Essa correspondência equivocada produz reflexos da fala na escrita, naquilo que se chama de “escrita em cordão”, conforme o exemplo a seguir:

Ex. 1: “vaite câmera para fima aspesoas por que pra aparese natelevizam”.

A frase apresentada no exemplo 1 é um fragmento da produção de texto de um aluno do sétimo ano, com sérios problemas de alfabetização, cuja produção fora analisada de forma detalhada em outra pesquisa (FELIPE, 2015)<sup>5</sup>. Em um único trecho, percebe-se a necessidade de intervenções em torno dos fenômenos linguísticos mencionados anteriormente. No entanto, para os propósitos do presente capítulo, importa destacar a união de palavras que denota o reflexo da oralidade, conforme antecipamos. A reprodução do exemplo dado, com as devidas adequações, seria: “vai ter câmera para filmar as pessoas para aparecerem na televisão”.

A pausa respiratória na cadeia da fala provoca o entendimento equivocado, por parte do aluno, de que um grupo de vocábulos, pronunciados numa só emissão, faria referência a uma única palavra. Esse fenômeno, com alta frequência nas atividades de escrita do Ensino Fundamental, é conhecido como *grupo de força* (CÂMARA JR., 2002, p. 34-37) ou *vocábulo sintático* (SIMÕES, 2006, p. 45)<sup>6</sup>.

As ocorrências “vaite”, “aspesoas”, “natelevizam”, do exemplo apresentado, confirmam a escrita em cordão, consequência do desconhecimento dos

---

<sup>5</sup> Artigo apresentado no XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2015.

<sup>6</sup> Há outros exemplos a respeito dos conceitos em Simões (2018).



## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

limites de cada vocábulo. Roberto (2016, p. 156-157) destaca a importância da chamada “consciência fonológica” para sanar problemas como o apresentado, dando quatro exemplos de percepção de consciência que, quando adquiridas, permitem ao aluno compreender com mais clareza a diferença entre fonemas, sílabas e palavras, concluindo que “a consciência fonêmica [é] o mais alto nível de consciência fonológica a que se pode chegar e a única essencialmente implicada na alfabetização”. (ROBERTO, 2016, p. 157).

Vale ressaltar, no entanto, que a frequência dessas ocorrências é parte do processo de aquisição da escrita no período de alfabetização; o que não deve ocorrer é sua perpetuação ao longo de toda a Educação Básica. Segundo Simões (2006, p. 58), "as grafias 'pseudofonéticas' da primeira fase da escrita escolar são um porto de passagem natural que, se bem trabalhadas, podem resultar numa base promissora para a futura aquisição das formas dicionarizadas [...]".

O trabalho a que se refere a pesquisadora vai desde as atividades tradicionais, como o ditado, aos exercícios contextualizados, com exemplos reais de interação social, e adequado às necessidades dos alunos. Outrossim, acrescentam-se aos desafios do profissional do ensino as alterações do código linguístico, decorrentes das alterações na grafia oriundas dos acordos ortográficos. Destaca-se, por exemplo, a eliminação do acento nos ditongos abertos, numa ação que, se estivesse amparada apenas na suposta relação entre fonemas e grafemas e correspondência fonética da escrita das palavras – como o Novo Acordo sugere fazer –, não poderia se justificar.

A diferença da pronúncia do ditongo em *ideia* – com a primeira vogal do encontro vocálico aberta /ɛ/ – em oposição à pronúncia fechada /e/ em *aldeia* evidencia a importância do trabalho contextualizado dos fatos gramaticais. A despeito de não influenciar no caráter distintivo do vocábulo, a presença ou a ausência do acento indicava a diferença na pronúncia, especialmente para o

## ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

aprendiz do idioma<sup>7</sup>. Os exemplos poderiam se amontoar, mas listaremos apenas esses por limitação de espaço e adequação de nossa discussão.

E, como uma questão ainda a ser considerada,

Por fim, cabe mencionar que os diferentes registros feitos pelos alunos de modo distinto da norma ortográfica justificam-se de variados modos. O professor precisa estar atento às causas dessas escritas desviantes. Em fase de alfabetização, elas podem ser decorrentes desde o desconhecimento do traçado da letra a problemas de espelhamento e rotação [...], ao desconhecimento da diferença entre os espaços em branco da escrita e o *continuum* da fala (derrepente, porisso, oque etc.), ao apoio na variedade sociolinguística que se afasta do padrão culto [*ni um, alevantá, arvi, brusa* etc.], ou a inúmeros processos fonológicos que, embora resolvidos na oralidade, ainda acabam se manifestando na escrita [...] muitas vezes por apoio na oralidade e desconhecimento da norma ortográfica. (ROBERTO, 2016, p. 161-162).

Em síntese, muitos podem ser os motivos dos problemas de adequação à norma ortográfica; e, se muitos podem ser os motivos, muitas terão de ser as formas de intervenção.

### Considerações finais

A intenção do presente capítulo foi a de trazer considerações que, normalmente, são esquecidas no cotidiano da sala de aula – considerações despreziosas, como diria Simões (2006, p. 115) –, que pudessem, ainda que minimamente e de forma indireta, colaborar com a prática docente e os variados contextos de ensino de ortografia, alfabetização e letramento. Com essa intenção, escolheu-se, por um lado, a abordagem de uma das causas apresentadas para a ocorrência dos erros de ortografia e, por outro lado, a apresentação de um caminho possível para o ensino da ortografia.

---

<sup>7</sup> O que não deixa de ter reflexos imediatos, por exemplo, no ensino da Língua Portuguesa a estrangeiros.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Foi nesse contexto em que as contribuições de Câmara Jr., Simões, Roberto e Antunes foram relevantes para nossa discussão: a partir das discussões desses autores foi possível traçar um cenário em que expusemos – brevemente – um percurso articulado acerca de um cenário possível de pesquisa e ensino de ortografia da língua portuguesa. A objetividade necessária ao texto impede que nos debrucemos em outros pontos de investigação.

Vale ressaltar que a necessidade de um ensino contextualizado não diminui a importância de atividades de reforço e das práticas tradicionais de ensino – ainda que sejam ditados ou suas novas versões “repaginadas”, como diz Roberto (2016). O que deve ocorrer é a associação do tradicional ao atual, da palavra ao texto.

E, por fim, quando do confronto com os problemas de aprendizagem e ensino de ortografia, vale destacar ainda que os desafios no ensino da escrita passam pelo desenvolvimento de aspectos como a consciência fonológica, o conhecimento do léxico e o processo de letramento, complementares na produção da competência ortográfica.

Esperamos que nosso texto ajude na lida.

# ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CÂMARA JR. J. M. **Problemas de Linguística Descritiva**. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- FELIPE, M. G. S. Os reflexos da produção oral no texto escrito: análise da produção textual de aluno do 7º ano do ensino fundamental. *In*: **Cadernos do CNLF**. Volume XIX. n. 11. XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2015.
- FUZA, A. F; *et al.* Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez, 2011.
- HENRIQUES, C. C. **A nova ortografia**: o que muda com o Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2015.
- HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, Darcilia M. P. **Língua e Cidadania**: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- SIMÕES, D. **Para uma Teoria da Iconicidade verbal**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- SIMÕES, D. Fonologia e seu impacto na fala e na escrita. *In*: COELHO, Fábio André; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. **Ensino de Língua Portuguesa**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Editora Gamma, 2018.
- SIMÕES, D. **Semiótica e ensino**. Letramento pela imagem. Rio de Janeiro: Editora Dialogarts, 2017.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

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

SQUARISI, D. **Superdicas de ortografia**. São Paulo: Editora Benvirá, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. /n: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **AS ORGANIZADORAS**

#### **ERIKA ROMANA LACERDA BARBOSA DA SILVA**

Professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Produção Textual na rede estadual de educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e professora de Ensino Religioso, credo católico, na rede municipal de educação do Rio de Janeiro (SME). Mestre em Letras pelo PROFLETRAS –UFRRJ e pós-graduada em Letras pela UERJ. Membro do Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem (NEALin).

E-mail: eromannas@gmail.com

#### **ROSANE GARCIA**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre, atuando na Graduação e na Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Coordenadora do Programa Institucional em Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: Produção de Textos Acadêmicos, Fonética e Fonologia, Educação de Surdos, Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

#### **TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO**

Professora associada de Língua Portuguesa dos cursos de Letras da UFRRJ e professora credenciada no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), onde ministra a disciplina de Fonologia, Variação e Ensino. Com Pós-Doutorado (2020) e Doutorado (2008) em Psicolinguística pela UFSC, com estágio sanduíche na Université Libre de Bruxelles (ULB, 2006), tem Mestrado (2002) em Linguística Aplicada pela mesma instituição e Licenciatura em Letras

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

(Português/Inglês) pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 1998). Foi professora visitante da Universidade de Lisboa (UL, 2006), em decorrência de sua pesquisa de Doutorado. É professora da Graduação e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na UFRRJ. Coordena o grupo de pesquisa do DGP do CNPq intitulado NEALin - Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem, cujas linhas de pesquisa, uma sobre Aquisição Atípica e a outra sobre Aquisição da Escrita, abarcam seus dois projetos em curso: "Aquisição da linguagem no Espectro Autista" e "Consciência fonológica e norma ortográfica". Participa do comitê de pesquisa de Letras, Linguística e Artes e do comitê de ética em pesquisa da área de Ciências Humanas da UFRRJ, e contribui com a comissão de atualização das normas técnicas da ABNT. É escritora e editora, ministrando cursos e palestras sobre os temas de seu interesse.

E-mail: [tmgroberto@gmail.com](mailto:tmgroberto@gmail.com)

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **OS AUTORES**

#### **ADRIANA NASCIMENTO BODOLAY**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma Universidade. É professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) desde 2013. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da mesma Universidade, onde desenvolve pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa como língua materna e língua estrangeira.

E-mail: [adriana.bodolay@ufvjm.edu.br](mailto:adriana.bodolay@ufvjm.edu.br)

#### **ALEX JEFFERSON MEDEIROS FERNANDES DA SILVA**

Licenciado em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Fez mestrado em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ (2021), com financiamento do CNPq, e é associado à ABRALIN. Como professor-pesquisador, desenvolve pesquisas na área de Letras e Linguística, com concentração em Fonologia e Ensino de língua materna na Educação Básica.

E-mail: [alex.mix@outlook.com](mailto:alex.mix@outlook.com) / [alex.mixppglev@letras.ufrj.br](mailto:alex.mixppglev@letras.ufrj.br)

#### **ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO**

Licenciada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Assis (1990), onde cursou também o Mestrado e o Doutorado em Letras. Concluiu o Mestrado em 1999 e o Doutorado em 2004. Fez Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/ Araraquara, 2015-2016. É docente e pesquisadora em RDIDP na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, campus de Presidente Prudente. Atua no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Sua pesquisa está concentrada principalmente nos seguintes temas: linguística, ensino/aprendizagem de língua portuguesa



## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

como língua materna ou estrangeira, produção de texto, leitura e formação do professor. É líder do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" e pesquisadora do Grupo "InViTe (Intercâmbio Virtual e Teletandem): Línguas estrangeiras para todos".

E-mail: analu.videira@uol.com.br

### **ANDERSON VALE DA ROCHA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2018); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre, com formação na linha de pesquisa: Trabalho e Formação Docente (2018); Atua como Supervisor pedagógico no SENAC-AC.

E-mail: andersonvaledarocha3583@gmail.com

### **ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS**

Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ, atuando como Professora Associada de Língua portuguesa II, no Departamento de Letras e Comunicação da UFRRJ e como professora permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coautora do livro Do stand-up à redação escolar na educação de jovens e adultos, co-organizadora de Práticas de ensino do português, e autora do livro Galo Chico, editora EDUR, da UFRRJ, além de artigos publicados em periódicos qualificados.

E-mail: bravin.rj@uol.com.br

### **CLEIDE VILANOVA HANISCH**

Professora do Centro de Educação e Letras da Universidade Federal Acre, câmpus Floresta, Cruzeiro do Sul. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Ibilce), na área de Estudos do Texto e do Discurso. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual.

E-mail: cleide.hanisch@ufac.br

### **DANIELA PERRI BANDEIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Ensino Superior nível VI da Universidade do Estado de Minas

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Gerais (UEMG). Experiência na área de Linguagem, com ênfase em assuntos relacionados a alfabetização (teorias da alfabetização, práticas e metodologias de alfabetização, consciência fonológica); Multiletramentos (Estudos sobre tecnologias na Educação, estudos sobre os novos letramentos realizados pelo grupo de Londres, letramento digital, textos multimodais e diversidade cultural); Formação de professores alfabetizadores (políticas públicas de formação e programas de formação).

E-mail: [perribandeira.daniela@gmail.com](mailto:perribandeira.daniela@gmail.com)

### **ELIETE FIGUEIRA BATISTA DA SILVEIRA**

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). É membro efetivo do GT de Sociolinguística da ANPOLL e associada à ABRALIN. Atua na graduação, pós-graduação e coordena o projeto de extensão CLAC/Redação. Suas pesquisas envolvem aquisição da linguagem/aprendizagem da escrita e teorias fonológicas, variação e mudança linguísticas.

E-mail: [elietesilveira@letras.ufrj.br](mailto:elietesilveira@letras.ufrj.br)

### **ESTEFANI GUMIÉRO COSTA**

Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC). Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas portuguesa e brasileira) pelo Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA/FAA), Especialista em Língua Portuguesa (Gramática) pela Faculdade de Educação São Luís, Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A área de interesse de seus estudos é voltada à descrição linguística e à cognição; descrição de processos cognitivos subjacentes à construção de sentidos (metáforas, metonímias e mesclagens conceptuais); relações entre linguagem e tecnologias da informação e comunicação; processos sociocognitivos de compreensão leitora.

E-mail: [estefani-costa@hotmail.com](mailto:estefani-costa@hotmail.com)

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **ISABELA PEREIRA DIAS ESPERANÇA**

Mestrado em Letras (PROFLETRAS) pela UFRRJ, pós-graduação em Língua Espanhola pela FIJ (Faculdades Integradas de Jacarepaguá), atua como professora docente I de Língua Portuguesa na SEEDUC e professora FAETEC I de Língua Espanhola no estado do Rio de Janeiro.

E-mail: isaesperanca@hotmail.com

### **JEFFERSON EVARISTO**

Professor de língua portuguesa na UERJ. Doutor em língua portuguesa (UERJ, 2020) e em letras neolatinas (UFRJ, 2019). Foi professor do Instituto Federal Fluminense, do CEDERJ e de cursos preparatórios.

E-mail: jeff.evaristo2@gmail.com

### **JÉSSICA MENDONÇA BASTOS**

Professora de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, graduada em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pós-graduanda em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestranda do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E-mail: jessica\_ufrj@hotmail.com

### **JOSIANE BASTOS DE SOUZA**

Mestra em Letras no Programa de pós-graduação- PROFLETRAS, (UFRRJ). Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica (UCAM); em Literaturas Contemporâneas de Expressão Portuguesa (UCAM) e em Leitura e Produção Textual (UFRRJ). É professora de Língua Portuguesa das Redes Municipais de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e da Cidade de Nova Iguaçu, com experiência de 23 anos no ensino básico.

E-mail: jsnbastos5@gmail.com

### **KARINA BONISONI DE OLIVEIRA**

Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Estácio de Sá (2009). Especialista em Docência do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

(2014). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2020). Atua como professora regente em turmas de Ensino Fundamental e Médio na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) desde 2012. Interessa-se pelos estudos sobre a importância da reescrita no processo de aprimoramento da escrita do aluno e suas implicações no ensino de ortografia, pontuação, gramática e produção textual.

E-mail: karinabonisoni@outlook.com

### **LUCIANA PEREIRA ASSIS**

Bacharel e mestre em Ciência da Computação e doutora em Engenharia Elétrica. É professora do Departamento de Computação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) desde 2007. Tem experiência em otimização, trabalhando principalmente com otimização combinatória, otimização multiobjetivo, heurísticas e metaheurísticas. Além disso, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) onde desenvolve projetos de pesquisa envolvendo otimização e inteligência artificial aplicados à educação.

Email: lpassis@ufvjm.edu.br

### **LUCIANA SOBRAL BUENO**

Mestra em Letras no Programa de pós-graduação- PROFLETRAS (UFRRJ). Especialista em Orientação Educacional (UCAM); em Docência no Ensino Fundamental e Médio (UCAM) e em Docência no Superior (UCAM). Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes. É professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Nova Iguaçu, com experiência de 27 anos no ensino básico.

E-mail: lucianasbueno@yahoo.com.br

### **LUDMILA MARTINS DE OLIVEIRA**

Graduada em Letras/Português/Espanhol e suas Literaturas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente atua como Tutora de espanhol da Pró-Reitoria de extensão da UFRRJ - Programa de ensino de idiomas para a comunidade/ UFRRJ e é professora particular de

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

Português para Estrangeiros e Espanhol para Brasileiros. A área de interesse de seus estudos é voltada à descrição, variação e uso da Língua Espanhola com foco na oralidade; casos de interferência fônica da Língua Materna (LM) na produção oral de brasileiros em Língua Espanhola (ELE); ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para nativos de Língua Espanhola.

E-mail: luafonel@gmail.com).

### **MÁRCIA DA GAMA SILVA FELIPE**

Professora de Língua Portuguesa e Literatura nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Professora de Redação Acadêmica na UERJ. Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ. Membro do grupo de pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de textos (SELEPROT).

E-mail: prof.marciadagama@gmail.com

### **MARIA ÂNGELA PADOVANI**

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), licenciada em Letras-Português pela Faculdade de Educação (USP), licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos, especialista em Avaliação Escolar em Língua Portuguesa (Fundação Cesgranrio) e mestra em Letras pelo Profletras (FFLCH-USP). É professora de Língua Portuguesa da rede pública paulista, atuando no Ensino Fundamental II e Médio, desde 2005.

E-mail: mangelapadovani@gmail.com

### **MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**

Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professor associado Ili de língua portuguesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (UFRRJ). Tem experiência na área de variação Linguística, análise de gêneros acadêmicos, ensino de leitura, oralidade e produção textual

E-mail: hpmarli@ufrj.br

## **ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

**Roberto, Garcia e Romana (Orgs.)**

### **PATRÍCIA REGINA DE SOUZA**

Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ortografia, produção textual, regularidades e irregularidades ortográficas e variação linguística.

E-mail: patyysouza650@gmail.com

### **TAINARA BATISTA RAMOS**

Graduada em Letras e pós-graduada em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase, pós-graduada em Gestão Escolar: orientação e supervisão pela Faculdade de Educação São Luís e Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É, atualmente, Diretora Geral de Educação na SME da Prefeitura Municipal de Rio Claro e docente I na Prefeitura Municipal de Porto Real.

E-mail: tainarabramos@gmail.com

### **TALITA FERREIRA DA SILVA DE BRITO ARRUDA**

Graduada em Letras - Português / Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestra em Letras (Profletras/UECE); doutoranda em Linguística Aplicada (PosLA/UECE); possui ampla experiência na educação básica pública e privada e é professora EBTT de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba.

E-mail: talita.ferreira@aluno.uece.br

### **WILSON JÚNIOR DE ARAÚJO CARVALHO**

Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); mestre em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC); doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); pós-doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: wilson.carvalho@uece.br

